

13 ○ ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO
DEMOCRÁTICA

Lígia Cardoso Carlos | Dirlei de Azambuja Pereira
Orgs.





Reitoria

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*
Vice-Reitor: *Luis Isaias Centeno do Amaral*
Chefe de Gabinete: *Taís Ullrich Fonseca*
Pró-Reitor de Graduação: *Maria de Fátima Cássio*
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Flávio Fernando Demarco*
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelin*
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*
Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*
Pró-Reitor de Infra-estrutura: *Julio Carlos Balzano de Mattos*
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Mário Renato de Azevedo Jr.*
Pró-Reitor de Gestão Pessoas: *Sérgio Batista Christino*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*
Representantes das Ciências Agrárias: *Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (TITULAR), Cesar Valmor Rombaldi e Fabrício de Vargas Arigony Braga*
Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Adelir José Strieder (TITULAR), Juliana Pertille da Silva e Daniela Buske*
Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Marla Piumbini Rocha (TITULAR), Rosangela Ferreira Rodrigues e Raquel Ludke*
Representantes da Área das Engenharias e Computação: *Darci Alberto Gatto (TITULAR) e Rafael Beltrame*
Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Cláiton Leoneti Lencina (TITULAR) e Giovanni Felipe Ernst Frizzo*
Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Célia Helena Castro Gonsales (TITULAR) e Sylvio Arnaldo Dick Jantzen*
Representante da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennafortte (TITULAR), Edgar Gandra e Guilherme Camargo Massau*
Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Josias Pereira da Silva (TITULAR) e Maristani Polidori Zamperetti*

13

ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO
DEMOCRÁTICA

Lígia Cardoso Carlos | Dirlei de Azambuja Pereira
Orgs.

Pelotas, 2018


Editora
UFPel



**Editora
UFPel**

Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3227 8411
editora.ufpel@gmail.com

Direção

Ana da Rosa Bandeira
Editora-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Gustavo Andrade
Administrativo
Anelise Heidrich
Revisão
*Ingrid Fabiola Gonçalves (Bolsista/
Estagiário)*
Design Editorial

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva
Assessoria
Madelon Schimmelpfennig Lopes
Administrativo

Revisão Técnica

Ana da Rosa Bandeira

Revisão Ortográfica

Suelen Aires Böettge

Projeto Gráfico e Diagramação

Ingrid Fabiola Gonçalves

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini - CRB-10/920

D294 13° Encontro sobre o Poder Escolar [recurso eletrônico]:
formação de professores, trabalho docente e
educação democrática / organização de Lígia Cardoso
Carlos, Dirlei de Azambuja Pereira. - Pelotas : Ed.
UFPel, 2018.

96 p.

1 MB - PDF

ISBN: 978-85-517-0027-3

Acesso: <https://wp.ufpel.edu.br/poderescolar/>

1. Educação. 2. Democracia. 3. Formação de
professores. 4. Poder escolar. I. Carlos, Lígia Cardoso,
org. II. Pereira, Dirlei de Azambuja, org. III. Título.

CDD 370

*“a democratização da sociedade
e da escola exigem outro enfoque,
o da construção dos processos decisórios
que lentamente estão constituindo um novo poder,
o poder escolar”¹.*

*João Antônio Cabral de Monlevade
Maria Abádia da Silva
(2000, contracapa).*

¹ MONLEVADE, João Antônio Cabral de; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea Editora, 2000.

APRESENTAÇÃO

O projeto *Encontros sobre o Poder Escolar*, realizado desde 2001, tem proposto o debate sobre uma multiplicidade de temas relacionados à escola, aos seus processos e às práxis pedagógicas desenvolvidas pelos trabalhadores em educação. Em 2017, em consonância ao contexto histórico, social, político e educacional, o eixo *suleador* foi a democracia. Desse modo, os textos que integram este volume são oriundos das discussões que compuseram a programação do evento.

Jacira Reis da Silva (UFPeI) e Maria Antonieta Dall'Igna (UFPeI), em seu escrito *Histórias e Memórias do Poder Escolar*, registram alguns dos acontecimentos que foram marcantes na trajetória do evento.

Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) nos brinda, no texto *Empoderamento dos professores da educação básica em tempos de conservadorismo: a docência como criação curricular cotidiana e seus conhecimentos*, com uma provocativa reflexão sobre os processos que envolvem o trabalho docente no cenário atual e destaca que é substancial compreender o cotidiano e suas potencialidades.

Por que atacam Paulo Freire? Reflexões em tempos de (contra)Reforma do Ensino Médio e "Escola sem Partido" é o que nos convida a pensar Thiago Ingrassia Pereira (UFFS). Seu capítulo propõe uma discussão oportuna e necessária sobre as relações existentes entre o pensamento de Paulo Freire e os projetos de reformulação curricular do Ensino Médio e do Escola sem Partido.

Na esteira de problematizar o movimento Escola sem Partido, Graziela Rinaldi da Rosa (FURG) e Alessandra da Silva (SED/SC) apresentam a reflexão "Oh, Profe, tu é de Deus ou do Diabo?". Em seu texto, destacam a importância de ser realizado o enfrentamento a essa proposta conservadora, como é o caso do que vem ocorrendo em Santa Catarina (SC).

Russel Teresinha Dutra da Rosa (UFRGS), no capítulo *Os movimentos sociais e as conquistas legais pelo direito à educação democrática*, apresenta um potente debate sobre o Escola sem Partido, a constituição desse movimento e como o referido projeto se coloca a contrapelo das conquistas históricas no campo da democratização do processo educativo brasileiro.

E em nosso texto, intitulado *A construção de uma escola pública, popular e democrática: reflexões desde os processos da formação continuada e do trabalho docente*, propomos uma discussão sobre os elementos que julgamos ser vitais na edificação de uma escola radicalmente democrática.

Acreditamos que a passagem, a seguir, ilustra a intencionalidade que temos com essa obra e com o projeto *Encontros sobre o Poder Escolar*. A menina Alice, do País das Maravilhas, quando encontra o Gato Cheshire o faz um interessante questionamento:

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

“...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.

“Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante” (CARROLL, 2002, p. 59)².

Diante de um cenário de ataques à democracia, nas relações macro e micro, torna-se considerável dialogarmos sobre o caminho que queremos/precisamos escolher/forjar. Ao contrário de Alice, não nos serve qualquer caminho. Reivindicamos um caminho que tenha clareza sobre seu horizonte e em que os professores da escola básica sejam protagonistas do caminhar. Entendemos como essencial a articulação em torno de um projeto societário e escolar em que o diálogo e o compromisso ético com a humanização sejam componentes assumidos conscientemente. Integra essa proposta a democracia em sua radicalidade. Assim, como trabalhadores em educação e engajados na luta por uma escola e um mundo justos e solidários, estamos, em diferentes espaços-tempos, disputando a efetivação desse sonho possível. O presente livro é resultado do caminho trilhado. Invitamos a todos os leitores a partilhar conosco esse desafio.

Lígia Cardoso Carlos (UFPEL)
Dirlei de Azambuja Pereira (UFPEL)
Organizadores

² CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2002.

UM PREFÁCIO EMBEBIDO DE AFETO

Lúcia Maria Vaz Peres

Doutora em Educação

Professora da Faculdade de Educação e do PPGE da UFPel

Participar deste livro na condição de prefaciadora, para mim, significa rememorar o vivido e o aprendido. Muito além de fazer um breve escrito com explicações sobre seu conteúdo, objetivos ou sobre a pessoa do autor, farei de um outro lugar: da escrita desde o lugar de quem viveu a rica experiência de ser plateia e trabalhadora dos *Encontros sobre o Poder Escolar*. Prefaciador uma obra é sempre um desafio! Mas, fui salva pelos organizadores, onde na introdução deram detalhes elucidativos sobre a obra em si, intitulada: *13º Encontro sobre o Poder Escolar: formação de professores, trabalho docente e educação democrática*. Ela traz consigo a força de reflexões que revelam a trajetória e a maturidade dos muitos e grandes acontecimentos nas diferentes edições deste evento. Um evento que colore a cidade com suas pastas carregadas por professoras e professores da rede pública de ensino, em especial. Sem dúvida as produções que delas (as pastas com seus conteúdos) emergiram têm sido um *plus* na carreira docente, além de plantarem sementes de esperança em suas escolas.

Agora teremos mais esta produção em forma de coletânea, decorrente da sua 13ª edição, com um tema tão caro quanto emblemático para pensar a escola e a formação continuada de professores. Ao longo dos 18 anos de existência, na cidade de Pelotas e na região, este evento reflete um projeto que se tornou história. Começa na categoria de extensão, se expande à pesquisa e ao ensino. Só por isso merece um olhar atento, uma vez que se caracteriza num diferencial no tempo da instituição que o acolhe e, também, junto às bases sindicais, secretarias e municípios que juntos protagonizaram este feito. Através da adesão a um sonho, desde 2001 trabalhadoras e trabalhadores da escola e da educação, mostram o que pensam e o que fazem para problematizar as vivências escolares. Muitas vezes, desosssegando profissionais que ainda não haviam pensado naquele ponto de vista.

Penso que esta obra visibiliza reflexões decorrentes da tríade que acompanhou estes anos de realização. Qual seja: *formação de professores, trabalho docente e educação democrática*.

A formação de professores tem sido tema de muitas pesquisas e, também, de muitas controversas. O resultado destas muitas pesquisas tem evidenciado que a formação acadêmica, em geral encontrada nos currículos de nível médio e superior, não tem sido suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades da educação básica. Pesquisas como as de Bernadete Gatti, para citar uma das nossas referências, tem constatado que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento

desse trabalho. Além disso, a escola precisa auscultar os sujeitos de seu tempo. Nesta obra, teremos a oportunidade de ler, por exemplo, em Inês Barbosa de Oliveira como poderemos continuar o processo de formação – como uma obra sempre inacabada, creio eu – através do *Empoderamento dos professores da educação básica em tempos de conservadorismo...* Também com outros autores veremos como driblar a mordida que insistem em colocar na escola, na figura da autoridade ensinante do professor. Uma das tantas esperanças que vem no pacote do Poder Escolar, aqui traduzida em um livro que muitos outros terão acesso.

Nesta tríade, o trabalho docente vai visibilizar que acima de tudo somos trabalhadoras e trabalhadores de instituições educativas, o que requer um aprofundamento político-teórico-metodológico orientador da atividade a ser desenvolvida como elementos de vital importância na edificação de uma escola radicalmente democrática, seguindo as ideias dos autores Lígia Cardoso Carlos e Dirlei de Azambuja Pereira.

Esta tríade culmina com a educação democrática que ao fim e ao cabo deve ser a mola propulsora do respeito à pluralidade de ideias e defesa da educação para todos, além do forte compromisso com o processo de formação daqueles que por nós passam: os estudantes.

Inspirada em Eduardo Galeano, quando nos incita a exercitar *O Direito ao Delírio*, quero com ele registrar que mais do que nunca precisamos acordar nossos pontos de vista que adormeceram nas certezas, para ousar pensar e agir fora das caixas. Então, ousar como professora convidar outras(os) colegas à imaginar e recriar um mundo e uma escola (im) possível, para sermos protagonistas de ensinamentos que desacomodem certezas sensíveis aos novos tempos. Sobretudo, ensinar e aprender com Galeano, a partir de sua proposta ao delírio...

- Os políticos não acreditarão que os pobres gostem de comer promessas;
- A falsidade deixará de ser uma virtude e ninguém levará a sério alguém que seja capaz de enganar uma pessoa;
- As crianças de rua não serão tratadas como lixo, porque não haverá meninos de rua;
- A educação não será privilégio daqueles que podem pagá-la;
- A justiça e a liberdade, irmãs siamesas condenadas a viverem separadas, voltarão a se unirem, muito de perto, costas com costas;
- Uma mulher negra será presidente do Brasil e outra mulher negra será presidente dos Estados Unidos da América; uma mulher indiana governará a Guatemala e outra o Peru;
- Serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma;
- Os desiludidos serão bem-vindos e os abandonados serão encontrados, porque foram aqueles que perderam a esperança de tanto esperar e os que ficaram abandonados de tanto procurar;
- Seremos compatriotas e conterrâneos de todos aqueles que têm vontade de justiça e de beleza, que nasceram onde nasceram e viveram onde viveram sem ter importância as fronteiras do mapa e do tempo;

– A perfeição continuará a ser o tedioso privilégio dos deuses; mas neste mundo torpe e decadente cada noite será vivida como se fosse a última e cada dia como se fosse o primeiro.

Dito isso, o que mais desejo é que esta obra seja a promessa personificada de uma vida longa para este coletivo que faz acontecer coisas, vozes e saberes que somente circulam no *Poder Escolar*. Avante caminhando e cantando exercitando o esperar, como nos ensina Mario Cortella que: “esperar é se levantar, é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Este foi o mote da gênese deste evento! Vida que segue...

SUMÁRIO

12

Histórias e Memórias do Poder Escolar

Jacira Reis da Silva

Maria Antonieta Dall'Igna

20

Empoderamento dos professores da educação básica em tempos de conservadorismo: a docência como criação curricular cotidiana e seus conhecimentos

Inês Barbosa de Oliveira

34

Por que atacam Paulo Freire?

Reflexões em tempos de (contra)Reforma do Ensino Médio e “Escola sem Partido”

Thiago Ingrassia Pereira

44

“Ô Prof, Tu é de Deus ou do Diabo?”

Graziela Rinaldi da Rosa

Alessandra da Silva

56

Os movimentos sociais e as conquistas legais pelo direito à educação democrática

Russel Teresinha Dutra da Rosa

83

A construção de uma escola pública, popular e democrática: reflexões desde os processos da formação continuada e do trabalho docente

Lígia Cardoso Carlos

Dirlei de Azambuja Pereira

93

Sobre os autores

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO PODER ESCOLAR

Jacira Reis da Silva
Maria Antonieta Dall'Igna

Este texto sintetiza a conversa desenvolvida, a quatro vozes, entre os participantes do 13º Encontro sobre o Poder Escolar e as professoras Jacira Reis da Silva, Maria Antonieta Dall'Igna, Nara Nogueira e Regia Nogueira que fizeram parte da Comissão Organizadora no planejamento e organização de muitos dos Encontros sobre o Poder Escolar.

O objetivo daquele momento, como expressa o título, foi trazer a memória e discutir os Encontros Sobre o Poder Escolar resgatando aspectos da história do Evento desde a sua origem: o contexto sócio-político, as motivações, os objetivos e sentidos, incluindo as possibilidades, dificuldades e aspectos pitorescos de sua organização. Na troca de lembranças várias histórias e muitas memórias afloraram, entre elas as memórias da origem, das coisas práticas, dos sentidos e de algumas curiosidades.

FINAL DOS ANOS 1990, INÍCIO DO NOVO SÉCULO! Durante cerca de duas décadas o país se organizara e lutara para restabelecer a democracia. Sonhos de igualdade e de justiça sustentaram a elaboração da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã como a chamou Ulisses Guimarães. Na sequência, em 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultado de um processo intenso de discussão e negociação entre diferentes setores da sociedade e do legislativo.

A modernidade resultara em uma sociedade desigual e excludente, e a educação escolar (produto da modernidade) em uma instituição constantemente criticada e sempre em busca de novos caminhos, provocando movimentos e lutas por outros modelos de sociedade e de escola. A educação é tema para muitas pesquisas e teorias no Brasil e no exterior. A divulgação das estatísticas educacionais brasileiras assombrava, e ainda assombram, pelos altos índices de analfabetismo e de exclusão da escola de crianças e jovens em idade escolar. As políticas educacionais, de até então, mostraram-se ineficazes em todos os sentidos: qualidade, universalização, formação profissional. Era preciso mudar.

A Teologia da Libertação, Paulo Freire, estudiosos brasileiros e estrangeiros alimentaram uma geração de profissionais da educação no Brasil e em muitos países. As teorias educacionais apontavam para a importância do papel do professor e, conseqüentemente, de sua formação para uma mudança efetiva. Mudança que, todos acreditavam, levaria à superação das deficiências que existiam. Para isso seria necessário o comprometimento de todos os setores da sociedade brasileira.

O professor e a sua formação tornaram-se, simultaneamente, o bandido e o mocinho, o vilão e o herói, a razão e a solução dos problemas e dos insucessos da educação e da escola. Espera-se da educação que responda às condições do acelerado desenvolvimento da chamada sociedade do conhecimento e às exigências do mercado. Ao mesmo tempo,

e, até certo ponto, contraditoriamente, espera-se que ela seja um instrumento de inclusão, de produção da igualdade e de superação dos desafios apresentados pelo acesso à escola de parcelas da população antes excluídas e que representam uma multiplicidade de culturas, costumes, saberes e valores antes sufocados. A heterogeneidade da escola contemporânea, que substituiu a homogeneidade da escola moderna, ainda não foi equacionada e constitui-se em desafio para as práticas escolares, a formação docente e as políticas educacionais.

Neste contexto insere-se também a dificuldade dos professores das escolas públicas e privadas da Região Sul do estado em se deslocarem para centros maiores, especificamente Porto Alegre, onde há mais oportunidade de formação continuada pelo contato com as teorias sociais e educacionais e com outras experiências.

O CME (Conselho Municipal de Educação) de Pelotas era, então, composto por representantes de várias entidades: a SME (Secretaria Municipal de Educação), a 5ª CRE (5ª Coordenadoria Regional de Educação), o 24º Núcleo do CPERS, as duas universidades: a UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e a UCPel (Universidade Católica de Pelotas), o Sindicato dos Municipários, a UPACAB (União Pelotense das Associações Comunitárias e Associações de Bairros), a Associação dos Professores do Colégio Pelotense foi o espaço propício para que, inspirados nos Seminários de Reestruturação Curricular da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Porto Alegre, começássemos a sonhar, coletivamente, em promover um evento em Pelotas. A proposta tomou corpo e gestou o que hoje é o Encontro sobre o Poder Escolar.

O título revela uma concepção de formação fundamentada no encontro e no empoderamento (*empowerment*) das escolas e da comunidade escolar. *Empowerment* no sentido freiriano do desenvolvimento da capacidade crítica e das potencialidades criativas que podem levar à conquista da liberdade e da autoridade para atuar criticamente na transformação da educação e da sociedade, que implica “tensão permanente entre autoridade e responsabilidade” e em direcionamento, determinação, disciplina (SHOR; FREIRE, 1987, p. 67).

A opção por caracterizar o evento pelo termo Encontro e não por outras denominações possíveis, como congresso, seminário, entre outros, resultou de discussões na comissão organizadora e revela o que o evento se propõe a ser: um espaço/tempo em que os profissionais da educação se encontrem, ensinem e aprendam; que, no convívio, compartilhem experiências, angústias e sucessos.

A organização e a realização dos Encontros comprometem as instituições promotoras, mobilizam um grande número de pessoas entre comissão organizadora, debatedores (professores do ensino superior), coordenadores de mesa (professores das escolas de educação básica), monitores (estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas da UFPel e da UCPel) e outros colaboradores.

O projeto dos Encontros foi novo, quando iniciou em 2001, pelas suas dimensões e pela sua proposta. Um programa diversificado que inclui conferências, painéis, atividades culturais, como a exibição de filmes e de peças teatrais. As Mesas de Apresentação de Experiências fazem dos professores protagonistas da formação. A proposta dos Encontros

é aberta. Renova-se a cada ano, seja nos temas centrais das conferências, que variam acompanhando as discussões e as políticas educacionais em curso, seja na introdução de novas atividades e no envolvimento de outros atores como os estudantes e os pais.

A organização dos Encontros acontece de forma participativa. Uma comissão, composta por representantes das instituições promotoras e por colegas colaboradoras, planeja e organiza os encontros. As sugestões de temas, de nomes de conferencistas e as críticas feitas nas avaliações do Encontro anterior contam para o planejamento de cada novo Encontro. São, igualmente, contemplados temas emergentes na área da educação, dentre eles, o ensino fundamental de nove anos, a inclusão de conteúdos da cultura e da história de afro-descendentes no currículo, as relações professor/aluno (indisciplina, violência, *bullying*). Também são abordados temas gerais que contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a compreensão dos fenômenos educacionais, sociais e políticos que influem sobre a educação escolar.

A escola é polifônica. A escola é sonora. Identifica-se uma escola não só pelo estilo arquitetônico, mas pelos sons que se ouvem mesmo a distância, porém, nem sempre essas vozes dialogam.

“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” diz Freire (1997, p. 152), entretanto, mesmo sendo um lugar de muitas vozes, existem dificuldades para que escolas e professores dialoguem com estudantes e pais. Como consequência de uma reflexão sobre a importância do diálogo entre os integrantes da comunidade escolar, foram criadas, no mesmo espaço onde acontecem as conferências, oportunidades para que essas vozes se fizessem ouvir. Subiram ao palco para dizer a sua palavra em mesas redondas, inicialmente, os estudantes - *A Voz dos Estudantes*, depois os professores - *A Voz dos Professores*, e, por sugestão de alguns participantes, os pais - *A Voz dos Pais* e, na sequência, *A Voz das Equipes Diretivas*.

Essas atividades intentaram provocar a escola e a comunidade escolar a desenvolverem “o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte na ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (FREIRE, 1992, p. 11). Acreditamos que essas práticas formadoras inovam as relações entre gestores, professores, funcionários, estudantes e pais, entretanto, pelas dificuldades, tanto para o encaminhamento da fase preparatória, quanto para a discussão e repercussão posteriores nas escolas fizeram com que não tivessem continuidade.

A programação de cada Encontro segue um fio condutor, principalmente no que diz respeito às conferências e painéis. Novas atividades e novos personagens vão sendo incluídos, no decorrer do tempo, como se pode acompanhar na caracterização de cada Encontro.

Para falar sobre a memória dos sentidos do Poder Escolar nada melhor do que o resgate dos temas centrais, divulgados no material de divulgação e que fundamentaram a programação e foram debatidos nas diferentes atividades propostas: palestras, conferências, mesas de discussão, exposições e atividades artísticas que evidenciam os sentidos que o Encontro foi assumindo e consolidando na sua trajetória.

Frente à conjuntura da época, à política educacional e seus reflexos nas práticas

escolares, a ideia primeira foi refletir sobre o princípio da autonomia da escola e suas possibilidades de romper com práticas tradicionais, autoritárias e excludentes. Assim, no Primeiro Encontro o tema foi *A escola também é poder – escolhe, rompe, decide e estimula*. As experiências apresentadas revelaram muitas destas possibilidades. O Segundo Encontro, deu continuidade a essa discussão trazendo a temática *A escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem e reinvenção* e, novamente a troca de experiências mostrou, através das práticas das professoras e dos professores, variadas formas de reinvenção.

É importante ressaltar que as frases/temas buscavam sempre contemplar o contexto do momento; as discussões atuais sobre educação e formação de professores(as), bem como o sentido/sentimento que cada Encontro produzia ou, como dizia a professora Lucia Peres, *reverberava*, nas(nos) participantes e eram expressos nas avaliações.

Do Terceiro ao Sexto Encontro as frases revelam o sentido desafiador das relações escolares e da sala de aula. Assim, *Sala de aula onde o nada acontece tudo* foi o mote para buscar, no Terceiro Encontro, *ver além*. Muitas vezes, o *tudo que acontece* nos faz pensar que nada fazemos e *que nada acontece*. A metáfora do texto de Célia Maciel, usando o pomar de pêssegos para olhar o que acontece na sala de aula é significativa: no pomar a maturação é lenta, aparecem muitos pêssegos murchos, secos, azedos e parece que nada acontece. Mas, aí aparece o pêssego doce, viçoso, macio. A vida na escola/o espaço da sala de aula também é assim e ali também surge o novo. Desafiar esse sentimento de impotência e desânimo é *buscar novos caminhos, fazer acontecer*, como muitas avaliações evidenciaram.

No Quarto Encontro o tema foi *Refletir para acertar é ação da nossa vida diária* e no Quinto, *Na sala de aula o 'que fazer' é não medir horizontes*. Então, se pensamos a escola como espaço de construção, plantação, onde às vezes fica difícil perceber o que acontece e parece que nada acontece, a reflexão sobre essa realidade deve nos acompanhar diariamente e perceber o que fazer e sempre ir além do que fazemos ou do que nos impõe como limite. Daí que no Sexto Encontro a discussão foi em torno de uma *Escola inquieta que arrisca voos e inventa*.

Todos esses sentidos iam sendo construídos, ano a ano, conforme as mesas de experiências e avaliações vinham mostrando. A cada edição, quando a Comissão Organizadora se reunia para pensar o evento procurava aprofundar o sentido do anterior.

O Sétimo Encontro trouxe para o debate diferentes enfoques da profissão docente como a construção da identidade do professor, seus saberes e as complexidades da docência. *Profissão professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar* foi a frase de Antônio Nóvoa, que se tornou tema de reflexão. Ou seja, a vida e a obra de cada um e cada uma, reflete toda complexidade que nos faz ir adiante, ou não, frente às contingências existenciais e profissionais.

A partir do Oitavo Encontro, entra em cena a voz de outros atores da escola: os estudantes. A frase *cuidar do broto para que a vida de flor e fruto* (Milton Nascimento) é mote para pensar e dialogar com os estudantes sobre o que pensam, como sentem e com que escola sonham. A partir desse diálogo com os alunos outras vozes da comunidade

escolar foram ouvidas como pais e equipes diretivas.

De novo, lembrando falas das(dos) professoras(es) como: “as vezes me sinto só”, “os professores estão esquecidos”, “estamos sempre cheios de aulas”, “nunca pensamos em fazer grupos de estudos”, o Nono Encontro se apoia na poesia de Mario Quintana *Não me corte em fatias. Ninguém consegue abraçar um pedaço*, para pensar sobre a necessidade, urgência de repensar a escola como espaço de rede de saberes e fazeres, nos processos de interações humanas, na troca de experiências, na construção de identidades e no respeito às diferenças onde *todos são partes de um mesmo todo* e não fatias desconectadas.

Em 2010, relendo a trajetória de 10 anos dos Encontros vem o reconhecimento de que *Vai valer a pena ter amanhecido* (Ivan Lins). Lembrando as avaliações realizadas a cada ano, pode se perceber que eles foram espaço/tempo de reencontros interpessoais e consigo mesmos, partilha de angustias e sucessos, erros e acertos, trazendo à luz possibilidades criativas de professoras e professores que no dia a dia vão compondo os cenários escolares e se constituindo como profissionais ensinantes e aprendentes. Valeu a pena ter chegado até aqui!

Retomando as frases do Décimo Primeiro e Décimo Segundo Encontros, respectivamente, *Por entre poderes e saberes a escola exercita sua autonomia* e *Na escola nem tudo pode ser feito, mas o que pode ser feito o faremos: temos um poder a ser exercido* (Mario Sergio Cortella), percebe-se que a intenção inicial de reconhecer, valorizar e promover a escola e os saberes dos professores como espaços de decisão, de autonomia e de poder se manteve como eixo central e, que na escola temos de fazer o que é possível em busca do exercício da autonomia. Daí que neste Décimo Terceiro Encontro a frase que *o que concerne a todos deve ser decidido por todos* (Leonardo Boff), nos remete a pensar este *que fazer* como reponsabilidade de todos e envolve a todos na direção de mudanças, numa perspectiva descentralizadora e participativa.

Os Encontros sobre o Poder Escolar apresentam características singulares: representam um espaço de encontro e trocas entre iguais, pessoas que, sendo profissionais da educação, trazem as mesmas ansiedades, os mesmos problemas e compartilham a mesma vontade de encontrar outros caminhos, outras soluções, como sintetizou, na sua avaliação, uma das participantes “gosto destes momentos onde encontro com outros profissionais para troca de experiências, de conhecimento. Reforço o sentido do meu papel, me sinto valorizada e não apenas uma gota no oceano”.

Os Encontros visam à reflexão teórico-prática sobre a escola, sobre o saber docente, o ser professor e as práticas pedagógicas, entre tantos outros temas, proporcionando tempo e espaço para reflexão dos professores sobre suas próprias práticas no sentido de agirem como atores autônomos e profissionais cada vez mais competentes.

No momento em que o sonho se torna realidade nem tudo são flores: as questões práticas, assim como as questões políticas tornam-se relevantes. O diálogo com os participantes presentes na discussão contribuiu de maneira significativa para trazer à memória muitas delas.

Por exemplo, na memória das coisas práticas algumas situações foram apontadas no que se refere à possibilidade de os profissionais da educação participar do evento. No que

diz respeito à organização, depois de dois Encontros terem acontecido em período letivo (abril e agosto), decidiu-se por realizá-lo durante as férias do mês de julho. Embora sendo este o período reservado ao descanso não houve redução no número de participantes. As dificuldades vieram de outras fontes: o calendário letivo muitas vezes foi estendido e quando o Encontro coincidiu com o período de aulas, em algumas escolas, os professores encontraram dificuldades para terem liberação seja por parte da direção da escola ou do órgão municipal ou estadual responsável e também aconteceu de a Secretaria Estadual de Educação do RS exigir a publicação da liberação do ponto (em eventos) ser publicada no Diário Oficial. Mesmo assim, muitos professores decidem por enfrentar esse empecilho e priorizam a sua participação na formação.

Tem acontecido também a coincidência do período da formação docente nas escolas que passou a ser um programa do governo estadual. Em razão disto, alguns professores e mesmo órgãos oficiais sugeriram que o Encontro se tornasse, oficialmente, um projeto de formação continuada. Embora em anos anteriores as Secretarias Municipais de Educação, entre elas Morro Redondo, Capão do Leão, Turuçu e Arroio do Padre, tenham proporcionado a todo o corpo docente a participação no Encontro pagando inscrição e o transporte até Pelotas, a proposta foi avaliada como inviável por duas razões: não haveria espaço para abrigar o número de participantes e o Encontro perderia a sua identidade e autonomia.

Falar dos recursos financeiros necessários para a realização de um evento da dimensão do Poder Escolar parece ser outro ponto importante quando se trata da sua história. Em muitas ocasiões ouvimos dos participantes o argumento que as inscrições deveriam ser gratuitas. É verdade, mas, por enquanto, inviável. Os recursos oriundos das inscrições são insuficientes para dar conta das despesas necessárias: aluguel do teatro, transporte, hospedagem e alimentação de palestrantes, impressão de programas e material de divulgação. Por isto é importante destacar que a participação das instituições promotoras é que viabiliza a sua realização, não só pelo pagamento de despesas como pela cedência de espaços, apoio logístico entre outros. Quanto às agências financiadoras, embora tenham sido encaminhados vários pedidos de financiamento, somente no 2º e no 3º Encontros foi recebido financiamento da FAPERGS.

A memória dos momentos curiosos deve ser vasta, mas difícil de reunir e registrar. É diferente para cada pessoa. Entre os que pudemos lembrar para este momento destacamos alguns. O primeiro que nos parece muito significativo aconteceu no processo de inscrições para o 3º Encontro. Naquele ano, ainda não se faziam as inscrições pela internet, elas eram feitas em cada instituição e só se sabia quantos inscritos havia através do pagamento no banco. No final do prazo de inscrições nos demos conta de que o número de inscritos ultrapassava a capacidade do Teatro Guarany. Fomos à instituição bancária para encerrar a possibilidade de pagamento (única maneira de encerrar as inscrições), falamos com o gerente que ao tentar proceder o encerramento nos informou que era impossível fazer porque o movimento de entrada do pagamento era contínuo e que só seria viável depois do encerramento do horário bancário. Dessa situação, na hora, ficamos

com a imagem das notas de dinheiro entrando na conta como se fossem borboletas em bando.

Outro momento que se pode destacar relaciona-se à diversidade de concepções e de posições políticas que levam, muitas vezes, a interpretações diferenciadas o que foi enriquecedor para a convivência e para os resultados do trabalho. Como exemplo tem-se a discussão a respeito da imagem do cartaz do 3º Encontro. O designer, que na época fazia este trabalho, tinha elaborado a imagem de uma escola contornada por algumas estrelas em diferentes cores, em neon. A representante de uma das instituições associou as imagens ao Partido dos Trabalhadores. A solução foi esmaecer a coloração das estrelas.

Outros tantos aspectos e fatos poderiam ser resgatados desta história, mas considerando que este texto sistematiza a fala feita na Mesa de Encerramento do Décimo Terceiro Encontro, nos limitamos a registrar ao que lá foi conversado com os participantes.

Dessa forma, ressaltando a importância da continuidade destes Encontros percebida e expressa também pelo grupo que conosco partilhou estas lembranças trazemos à memória a poesia de Célia Maciel: “A escola inquieta arrisca voos...e inventa!”

Ensinar é um voo
 Aprender é outro
 O primeiro é feito com os pés na terra
 O outro é feito com a imaginação
 E às vezes é até avoadado
 O primeiro provoca pés-de-vento
 O segundo ensaia ventanias
 Ensinar é feito voo rasante
 Aprender e um looping
 O primeiro é voo que seduz
 O outro quase sempre inventa a luz.

Considerando que aprender e ensinar é via de mão dupla, ambos os voos se completam num voo onde “tudo acontece” em direção de novos horizontes, ousadias, reinvenções, repetições, erros e acertos da vida cotidiana e em busca de um *que fazer* onde se cruzam nossas maneiras de ser com nossas maneiras de ensinar, na busca de cuidar do broto para que dê frutos para o todo, exercendo um poder que construa autonomia e democracia onde todos possam decidir sobre o que concerne a todos.

Mesmo que as possibilidades de mudança pareçam distantes e as motivações abaladas pelas dificuldades e limites ainda presentes no nosso contexto sócio-político-educacional, continuamos querendo UMA ESCOLA INQUIETA QUE ARRISQUE VOOS E INVENTE e que outros encontros, sentidos e práticas sejam produzidos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO: A DOCÊNCIA COMO CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA E SEUS CONHECIMENTOS

Inês Barbosa de Oliveira

Prólogo

O desafio de falar e escrever na perspectiva de recuperação do poder docente, entendendo-o como um empoderamento necessário e indispensável à luta contra a tsunami conservadora que invade a educação brasileira atualmente exige a reafirmação de que o poder escolar é docente e discente. Por isso, tudo o mais é usurpação com fins variados. Isso significa dizer que, qualquer visão sobre as escolas e seus cotidianos, sempre no plural, que desconsidere o caráter intrínseco desses poderes, e dos saberes que lhes são subjacentes é equivocada, no mínimo, e no máximo, busca usurpar para entregar ilegitimamente a autoridades educacionais, políticas ou econômicas, os poderes docentes.

Nosso alento diante da tsunami que busca usurpar poderes e entregá-los a supostas autoridades, buscando, também, aniquilar com a própria possibilidade de que, exercendo sua autonomia de cátedra, os professores exerçam sua função educadora, formadora é duplo. Em primeiro lugar sabemos que cada inverno que chegou também terminou, na política, na economia, na educação e nas vidas cotidianas de todos nós. Em segundo lugar, porque, como defendo neste texto, a autonomia docente e discente na criação curricular cotidiana é inexpugnável! Não se pode controlar os fazeres cotidianos das/nas escolas e isso tem significado especial para o tema deste texto. O empoderamento não exigiria grandes ações ou propostas, seria mais um trabalho de reconhecimento de uma realidade já existente! Mas a ser ampliada!

Essa necessidade nos remete a outra das dimensões dessa discussão: o caráter democrático do espaço escolar, necessário às práticas educativas emancipatórias. Seu corolário: *o que concerne a todos deve ser decidido por todos*. Nessa perspectiva, a questão do empoderamento docente (que é também discente) está relacionada à construção democrática dos *saberesfazer*s³ pedagógicos nas salas de aula, dos currículos

3 Escreve-se em itálico e tudo junto porque é um neologismo que busca evidenciar a indissociabilidade que reconhecemos entre os dois termos, o que é fundamental na perspectiva epistemológica e política que assumimos. Todos os termos que aparecem assim grafados seguem a mesma lógica.

praticadospensados em todas as suas dimensões.

Estamos considerando, como ponto de partida, que os professores criam currículos, juntamente com seus alunos, a partir de negociações múltiplas entre os conhecimentos a ensinar e as possibilidades da realidade em que estão inscritos, sempre em circunstâncias envolvendo uma pluralidade de conhecimentos, valores, crenças. Nesse processo de criação, tecem conhecimentos e buscam assegurar diferentes aprendizagens, de conteúdos e valores que acreditam ser necessários a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que dialogam com esse coletivo que é a sala de aula, em processos permanentes de negociação com seus alunos. Quando sabemos disso e defendemos essa ideia, vamos compreender também que nada justifica a repetição dos discursos desqualificantes que tratam a docência como *entrega de conhecimentos* ou atividade repetitiva e apenas *transmissora*, a não ser a vontade de desempoderar docentes e discentes, de desempoderar os cotidianos como *espaçostempos* de criação, ou de exercer, de fora, o controle sobre aquilo que se passa nas salas de aula.

O desafio do reconhecimento da autoridade docente

Assim, para nos mantermos na luta em defesa da legitimidade dos *poderessaberes docentesdiscentes* e contra o controle externo da ação pedagógica, precisamos lutar pelo reconhecimento da autoridade docente perante a suposta autoridade externa, de formuladores de políticas oficiais ou outros. Precisamos demonstrar que os já saberes da repetitividade e da mesmice pedagógica contidos nas normas curriculares possuem limites colocados tanto pela impossível repetição do que quer que seja em sala de aula quanto pela vivacidade que caracteriza os cotidianos escolares, que impede o exercício da docência de um mesmo modo em situações e circunstâncias diferentes. Anedoticamente, poderíamos dizer que políticas oficiais que se caracterizam por normas curriculares nas quais se propõe o controle dos cotidianos só podem ter sucesso caso não haja alunos vivos em sala de aula, pois só esses seriam capazes de, não reagindo aos ensinamentos, não alterar os modos de ensinar, as abordagens, as aproximações e outras estratégias usadas pelos docentes, em cada circunstância específica, para provocar as aprendizagens que julga necessárias em seus alunos.

E é por acreditarmos nessa criação curricular permanente e fugaz - na medida em que só vale para e na circunstância em que foi criada - que defendemos a ideia de que existe uma tessitura cotidiana de currículos pelos docentes e discentes, em cada sala de aula, em cada momento. E que, embora nem sempre seja possível aos docentes enunciar suas criações, elas estão sempre presentes. Já há muito vimos afirmando que o *saber que não se nomeia também é saber*, o que significa dizer que a ausência de elaboração formal não é ausência de saber. Vale para a criação curricular cotidiana e para outros tantos conhecimentos que circulam no mundo, *dentrofora* das escolas. Como consequência, reconhecemos a validade dos currículos *praticadospensados*, criados nos cotidianos da docência, independentemente das possibilidades que tenham os docentes de enunciar

e legitimizar discursivamente suas produções. A autonomia e autoridade docentes na criação curricular e nas possibilidades emancipatórias que se inscrevem nesses currículos estão presentes nos cotidianos das escolas, e o empoderamento docente é, ao mesmo tempo, derivado desse reconhecimento e condição para que ele se inscreva nas políticas curriculares oficiais, superando as hierarquias entre conhecimentos formais - e formalmente estruturados - e conhecimentos cotidianos.

As hierarquias entre conhecimentos e o emudecimento dos saberes subalternizados

As hierarquias entre conhecimentos, das quais emerge a hierarquia entre detentores desses diferentes conhecimentos têm sido úteis aos poderes hegemônicos para a desqualificação dos saberes docentes tecidos nos cotidianos e nos espaços formais de aprendizagem. Ou seja, é uma hierarquia que legitima o desempoderamento docente, pelo não reconhecimento da legitimidade dos *saberes-fazer*s da docência e de suas criações curriculares cotidianas.

A existência de relações de poder entre os conhecimentos, baseadas sua maior ou menor cientificidade, atestada pela capacidade de argumentar, formular e enunciar que detêm, cria, muitas vezes, a ilusão sobre quem formula melhor sabe mais, levando à opressão e desqualificação do pensamento não formulado, dos conhecimentos não hegemônicos, cotidianos.

Boaventura de Sousa Santos (2000, 2004, 2009) defende a ideia segundo a qual as relações entre os conhecimentos precisam ser ecologizadas, ou seja, precisam se dar sobre a base do reconhecimento da validade dos conhecimentos não pela sua cientificidade, mas pela validade circunstancial de sua capacidade de contribuir com a solução de problemas. O autor defende a ideia segundo a qual

[...] não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2000, p. 78).

E, a partir disso, critica a monocultura do saber – que pressupõe a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não-existência.

A superação dessa monocultura exigiria a instauração de uma *ecologia de saberes* pela transformação da ignorância em saber aplicado, como já defendemos. Boaventura entende, ainda, que, para tecer essa ecologia faz-se “necessário identificar contextos e práticas em que os diferentes saberes se tornam operantes, superando, através da sua

aplicação, a ignorância com a qual eram anteriormente identificados” (OLIVEIRA, 2006, p. 53). E aqui o reconhecimento da criação curricular cotidiana e dos saberes específicos que lhe são inerentes ganha particular importância, na medida em que esses saberes não são, necessariamente, vinculados aos conhecimentos científicos do campo de estudos do currículo. Ou seja, são saberes de outra ordem, produzidos nas e com as experiências docentes, produtores de práticas sociais que caracterizam os cotidianos das escolas e os currículos nelas presentes. São saberes diferentes dos científicos na plenitude de sua operatividade, produzindo soluções para problemas e situações concretas enfrentados pelos docentes e discentes nos processos de *aprendizagem* *em* *sino*.

São esses *poderessaberes* de produzir currículos cotidianamente e de fazer acontecer a aprendizagem nas salas de aula que precisam ser revalorizados em sua validade intrínseca, superando a percepção cientificista de uma escola que seria um *espaçotempo* de práticas desenvolvidas como aplicação de conhecimentos que lhes seriam externos. A partir disso, e com isso, somos levados a reconhecer os currículos como criação cotidiana nas/das escolas e os professores como detentores de conhecimento relevante nessas e para essas criações, contribuindo para o seu empoderamento.

Do emudecimento ao empoderamento: superando o aprendido via relações de poder/saber

Resta, ainda, a questão fundamental da superação do emudecimento provocado pela hierarquização cientificista dos conhecimentos, que desloca docentes, discentes, e seus conhecimentos para o lugar da ignorância, comprometendo, com isso, as possibilidades desses de enunciação autônoma do que são e do que sabem. Boaventura (SANTOS, 2000) aponta esse problema quando discute a questão identitária de populações subalternizadas e as impossibilidades de afirmarem o que são em virtude da deslegitimação de si da qual são vítimas. Em obra emblemática e de grande repercussão, Spivak (2010) discute com maestria esse emudecimento.

Na obra em questão, Spivak, a partir de uma reflexão sobre mulheres na Índia patriarcal, esclarece que o subalterno “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (ALMEIDA, 2010, p. 15). E, quando fala, só o pode fazer por meio de outrem, que o representaria. Professores de educação básica se encontram, com frequência, nessa situação. E também com frequência, pesquisadores de *boa fé* falam em defesa desses professores, reforçando o emudecimento ao enunciarem pelo outro. Boaventura (SANTOS, 2000, p. 30) levanta a questão, relacionando-a ao colonialismo, nos seguintes termos:

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objecto de destruição.

Assim, temos duas necessidades para que o empoderamento docente deixe de ser uma meta ou possibilidade e possa se tornar uma realidade. A primeira é a de que se desinvisibilizem os conhecimentos próprios desses sujeitos sociais, de modo a evidenciar a especificidade desses saberes e sua validade. A segunda, não cronologicamente considerando, seria a revalorização desses conhecimentos, enunciados pelos próprios docentes e discentes, *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano. Atendidas essas duas condições, teríamos a superação do emudecimento ao mesmo tempo em que, revalorizando os conhecimentos próprios da docência, tecidos na criação cotidiana nas/das escolas, contribuiríamos para a constituição de novas relações saber/poder, empoderando os conhecimentos próprios do *espaçotempo* escolar e seus detentores. Ou seja, viabilizando a enunciação pelos sujeitos dos cotidianos escolares, dos saberes próprios desse *espaçotempo* de práticas sociais de conhecimento, ampliamos as possibilidades de superação do silêncio a que a modernidade os relegou, criando, ao mesmo tempo, as condições necessárias para o seu empoderamento, ou mais precisamente, para a validação dos poderes de criação de processos *aprendizagemensino* bem-sucedidos nos *espaçotempos* cotidianos nas/das escolas.

Fundamental nesse processo de reconhecimento/empoderamento, é um corolário deste, o reconhecimento do protagonismo docente na constituição cotidiana da educação de qualidade. É esse protagonismo na (re)invenção cotidiana dos currículos *praticadospensados*, entendido como processo de aprendizagem da docência e de criação curricular, que nos permite sustentar a defesa da ideia de que a criação curricular cotidiana se dá a partir de formas múltiplas de uso (CERTEAU, 1994) das normas produzidas para consumo.

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

Ou seja,

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos 'diferentes e interferentes', dando origem a novas 'maneiras de utilizar' a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando,

ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Estas *artes de fazer* dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, se inscrevem nas redes de relações de poder/saber presentes *dentrofora* das escolas, sendo, portanto, definidas pelas circunstâncias e pelos modos de aproveitamento dessas no desenvolvimento das ações cotidianas de criação curricular. Revalorizando essas *artes de fazer*, reconhecendo nelas seus saberes próprios de produção astuciosa e algo clandestina de currículos, por meio de usos dos produtos e regras impostos, ampliamos a visibilidade dessas ações/criações cotidianas e podemos compreendê-las em sua originalidade instituinte.

Isso exige considerar que, nesses *espaçostempos* escolares cotidianos são tecidas, pelos *praticantespensantes*, aprendizagens relevantes na constituição da docência. Para além do formalismo de cursos e propostas oficiais de formação continuada, existem, nas escolas, aprendizagens de docência, efetivadas por meio de processos cotidianos de *ação/reflexão/ação* individuais e coletivos. Processos de aprendizagem que envolvem os diferentes sujeitos dos cotidianos escolares e prescindem de ensino, como tantos outros que vivenciamos cotidianamente.

Aprendizagens cotidianas e superação do formalismo e da hierarquização

As aprendizagens cotidianas, tecidas por mecanismos que não sabemos descrever nem explicar, formam a maior parte do que sabemos e do que pensamos sobre os mais diversos temas, constituindo, portanto, importante contribuição na definição de nossas ações e do modo como nos relacionamos com o mundo à nossa volta. Inúmeros são os exemplos de situações que evidenciam a presença desses tipos de aprendizagem em nossas vidas e da indissociabilidade entre esses saberes, tecidos na vida cotidiana sem que nos sejam ensinados e os chamados saberes formais, ensinados nas escolas. Essa forma de compreender nossos processos de tessitura de conhecimentos nos permite superar a dicotomia e a hierarquia entre esses saberes diversos, reconhecidas e produzidas pelo pensamento ocidental moderno e entrar no universo da noção de tessitura do conhecimento em redes. A partir dessa noção, os diversos saberes são entendidos como *diferentes, mas não desiguais* sendo, portanto, um equívoco, acreditar em hierarquizações entre eles. Paulo Freire (1992) já nos ensinava que não há mais saber nem menos saber, há saberes diferentes! Podemos, então, a partir dessa noção, considerar que os processos de aprendizagem pelos quais passamos em nossas vidas

[...] se articulam uns com os outros formando ‘as redes de subjetividades que cada um de nós é (SANTOS, 1995)’ e que permeiam e definem os caminhos do que somos e do que nos tornamos, nos processos de constituição de nossas identidades, forjadas pela articulação entre as muitas inserções e instâncias nas

quais vivemos cotidianamente, tanto as do saber e do poder instituído, quanto a das práticas sociais que desenvolvemos, repletas de ‘táticas’ e de ‘usos’ (CERTEAU, 1994) singulares. Aprendemos, portanto, através das práticas sociais que desenvolvemos e com as quais convivemos, sejam elas ligadas aos discursos e saberes formais com os quais entramos em contato, sejam elas ligadas ao que vivemos na rua, na escola, em casa, nas conversas com os amigos, nas leituras que fazemos, na TV a que assistimos. Todos esses saberes estão sempre e permanentemente articulados, sendo, portanto, impossível, destacar este ou aquele tipo de experiência como mais ou menos relevante na nossa formação. Os processos reais de aprendizagem são dinâmicos e ininterruptos durante toda nossa vida e incluem, nas nossas redes de conhecimentos, tudo aquilo a que podemos atribuir sentido quando entramos em contato (OLIVEIRA, 2001, p. 59).

Em resumo, podemos dizer que ao longo da vida aprendemos o que nos é ensinado e também o que não é. Quando pensamos, portanto, nas redes que esses diferentes conhecimentos constituem, forjando e sendo forjadas pelas redes de sujeitos que somos e que nos tornamos, permanentemente, vamos considerar, com Morin, que “tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”, que “não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1996, p. 188). Deste modo, assumindo essa complexidade na tessitura das redes de sujeitos e de conhecimentos, assumimos também a das práticas, com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento. Os cotidianos das escolas, nos quais os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam, serão sempre *espaçostempos* gestados pelos usos que fazem das regras que o regem os seus *praticantes ordinários*. A vida cotidiana nas escolas é, portanto, *espaçotempo* de práticas invisíveis ao olhar totalizante de uma ciência que o explicaria por meio de um olhar panóptico sobre ele. São *espaçostempos* nos quais professores e alunos desenvolvem táticas e usos das normas por meio de práticas, de maneiras de fazer criadas e desenvolvidas para além do controle que as regras podem exercer sobre elas. Em

[...] movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. [...] Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir (CERTEAU, 1994, p. 174).

Essa compreensão de processos de tessitura de conhecimentos e de práticas sociais em rede nos permite repensar a hierarquia entre conhecimentos que legitimam inúmeras formas de dominação e as desigualdades nela inscritas. Assim, essa superação traz, como corolário, a superação das hierarquias entre os próprios sujeitos desses conhecimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de tessitura de conhecimentos em rede,

na medida em que os compreende em relação não hierárquica uns com os outros, traz uma contribuição importante em defesa da ecologização da relação entre os diferentes saberes, reconhecendo a interdependência entre os diferentes conhecimentos, sem superioridade de uns sobre outros. Se não há hierarquia entre conhecimentos, não há, tampouco, entre seus detentores.

A tessitura dos conhecimentos em redes e a pluralidade epistemológica do mundo

A superação da ideia de progressão linear das aprendizagens e das hierarquias entre os conhecimentos com a horizontalização e a ecologização das relações entre os diferentes conhecimentos traz outros aspectos relevantes para a reflexão sobre as escolas, seus cotidianos e as redes de *poderessaberes* que neles se fazem presentes.

Primeiramente é preciso considerar que as redes que se tecem conforme esses processos complexos e não lineares de aprendizagens têm possibilidades e limites diferentes segundo os diferentes sujeitos e, com isso, tornam-se imprevisíveis. Por outro lado, é preciso considerar que esses múltiplos conhecimentos que se enredam em múltiplas redes vão operar conforme as circunstâncias, sem uma validade permanente como concebido pelo cientificismo. Pensando nos cotidianos das escolas e nos processos de *aprendizagemensino* que neles se desenvolvem, na perspectiva da tessitura dos conhecimentos em redes, vamos compreender que a especificidade dessas tessituras permite perceber e considerar os sujeitos das escolas como produtores de conhecimentos, e as aprendizagens que efetivam como consequência dos enredamentos que cada um faz e compartilha.

Nesses processos estão incluídas tanto as aprendizagens discentes quanto as docentes, e a criação, portanto, de conhecimentos próprios em função do modo como enredam o que lhes chega. No caso dos alunos, vamos perceber que, diante das mesmas aulas e conteúdos, alunos diferentes aprenderão diferentemente. Do mesmo modo, na criação curricular cotidiana perceberemos especificidades docentes e discentes, fazendo com que possamos considerar os currículos como criação cotidiana dos sujeitos das escolas, para além das normas curriculares e das fronteiras entre conhecimentos, sempre tecidos conforme as redes de conhecimentos daqueles que os tecem.

Saberes docentes e discentes são, na perspectiva aqui assumida, orientadores da tessitura cotidiana dos currículos. É esse reconhecimento de sua existência e validade traz o empoderamento de seus detentores, ou mais precisamente, o reconhecimento de sua autoridade curricular e pedagógica, empoderando-os, valorizando e validando sua competência profissional, técnica e política. Isso é possível porque os diferentes conhecimentos em presença nos cotidianos das escolas, enredados uns aos outros e interdependentes na solução de problemas, são percebidos como estruturados em redes não hierárquicas, e ecologicamente relacionados uns aos outros, tanto do ponto de vista cognitivo/epistemológico quanto ético-político.

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real - não o conhecimento como interpretação do real - é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objectividade analítica da neutralidade ético-política (SANTOS, 2009, p. 49).

Esse reconhecimento leva, ainda, à compreensão das criações cotidianas e das redes de conhecimentos que as envolvem na constituição cotidiana da docência autônoma como um processo do qual também fazem parte as trajetórias, formais e informais, de formação docente na criação desses currículos *praticadospensados* e dos critérios que os presidem. Pensar a docência exige, portanto, na perspectiva da ecologia de saberes, considerar a inserção social e cultural, as redes de conhecimentos, crenças e valores aprendidos e tecidos e em diálogo com os dos demais membros da comunidade escolar, a dimensão política das relações sociais e culturais e da constituição das escolas e a influência das redes tecidas por e com tudo isso.

O empoderamento docente e a tessitura cotidiana da democracia

O reconhecimento das redes de conhecimentos envolvidas na docência e na criação curricular, para além das *ciências* da educação e das chamadas autoridades pedagógicas, é um elemento de promoção da democracia social porque ajuda a tecer a ecologia de saberes e a justiça cognitiva, viabilizando, com isso, a justiça social sem a qual não há democracia. Com Santos (1995), vamos assumir um novo paradigma de compreensão epistemológico-política do mundo, que “propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial”. Com isso, podemos nos habilitar à superação dos epistemicídios cometidos pela colonização e pelo pensamento modernos, definidos pelo autor como “todo aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento *estranhos*, porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras” (ao status quo). Os epistemicídios foram (e são), ainda segundo Boaventura, um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, e significaram “um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento [...]” (p. 329).

A atual onda conservadora que atinge a educação e a sociedade brasileiras reafirma o desejo e as práticas epistemicidas ao preconizar e praticar perseguições contra religiões de matriz africana, a população LGBT, negros e indígenas, mulheres, conhecimentos e práticas sociais tradicionais. Prossegue em seu reacionarismo revalorizando e ampliando o machismo, o tradicionalismo familiar, o capitalismo predatório e anti-ecológico e a religiosidade autoritária. Faz-se presente nas reformas e propostas de políticas

educacionais gestadas e em curso desde o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016.

Mas, em que pese a hegemonia desse ideário e as condições sociais favoráveis à sua difusão e legitimação, a força desse pensamento e das práticas que o reafirmam, nas diferentes realidades cotidianas, essa força dialoga, inevitavelmente, com a vida real e as práticas alternativas e criações que nela se tecem, para além dele, e se relativiza. A tensão permanente entre a legitimação da dominação e a sua superação, entre o reconhecimento e empoderamento e a submissão nos impulsiona a acreditar e a continuar lutando por aquilo em que acreditamos e pelo reconhecimento dessa criação docente/discente nas escolas.

Vamos entender que as criações produzidas cotidianamente nos currículos, embora não se caracterizem como uma grande inovação, contribuem com a superação dessa dominação que criticamos aqui. São parte de um movimento de horizontalização das relações entre aqueles que, histórica e socialmente, desfrutaram do direito de serem reconhecidos como produtores de saber, e aqueles que, por meio de *táticas desviacionistas* e *astúcias cotidianas*, produzem saberes cotidianamente, pelos usos que dão às regras e produtos que o poder instituído lhes impõe, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos na sua produção.

Nessa constituição cotidiana da docência, os fazeres cotidianos aparecem, portanto, como dimensão privilegiada de uma produção curricular que se faz para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de constituição da docência autônoma, cujo reconhecimento produz e legitima o empoderamento docente. Entendemos, então, as práticas docentes emancipatórias como presentes nos cotidianos das escolas e as escolas reais como cenário de práticas curriculares nas quais a pluralidade de conhecimentos e valores do mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, já se manifestam. Isso nos permite, ainda, afirmar que, de algum modo, subjetividades inconformistas e rebeldes, comprometidas com a emancipação e a democracia já estão em formação (SANTOS, 1996).

Concluindo: quem sabe faz a hora não espera acontecer

A famosa canção de Geraldo Vandré nos prevenia sobre essa possibilidade, ao nos alertar de que *esperar não é saber* e que fazer acontecer seria central à emancipação. Nesse sentido, pensar o quanto experiências de práticas *ecológicas* já em curso vêm contribuindo para a tessitura da ecologia entre saberes, aceitar os poderes docentes que se fazem presentes nesses processos e investir no potencial de multiplicação e espalhamento dessas práticas, são atitudes úteis aos nossos objetivos de emancipação social e à nossa preocupação democrática. Reconhecer, nas realidades cotidianas das escolas, possibilidades emancipatórias inscritas em currículos *praticadospensados* já existentes traz a possibilidade de certo otimismo, apesar de tudo. Isso nos permite reconhecer que não estivemos parados, que a luta pela democracia tem aliados em diferentes campos de saber/pensar/sentir/fazer e já está em andamento. Com isso,

torna-se possível afirmar que o reconhecimento dessas práticas curriculares de caráter emancipatório já em andamento, de gente que já *faz a hora e não espera acontecer* contribui para a recuperação da esperança, para além da espera, em *um mundo melhor*. Esperança do verbo esperançar, e não do verbo esperar, como aprendemos com Freire (1992), uma esperança mais ativa na produção de alternativas, como ensina Santos (2000).

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, in, CABRAL, 2015, s.p.).

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS, 2000, p. 36).

Vamos, então, entender essas criações curriculares cotidianas – coletivas, solidárias e dialógicas – como prática da utopia, como criações que empoderam docentes reconhecendo-lhes sua competência técnica e política, na medida em que configuram uma forma de “inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo” (SANTOS, 1995, p. 106) pela inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazer/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades, das redes de conhecimentos em presença nas escolas, e nas relações entre eles percebidas e operadas pelos docentes. A esperança de *quem faz a hora* permite entrever essa novidade utópica sendo inserida na realidade, tornando-a mais do que aquilo que existe (SANTOS, 2004), aquilo que ela *ainda-não é*, mas pode ser. Nesse sentido, e voltando a Freire (1992), vamos considerar que ter esperança é poder “divisar o inédito viável” (p. 111), isto é, enxergar a novidade como possibilidade para este mundo⁴.

4 Disponível em: <<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

Vamos, então, com base nesse reconhecimento do que existe para além da norma, e que nos redefine a esperança, e no empoderamento que dele deriva, perceber práticas efetivas de utopia, entendida com Galeano (1993), não como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegar, mas uma utopia que “serve para caminhar”, para esperar. É prática permanente na qual o importante é o exercício de caminhar, de *aprenderensinar*, de antever e entrever o inédito viável, aquilo que ainda-não é (SANTOS, 2004) instituído, mas se faz presente no horizonte dos possíveis.

Se aceitamos, ainda, que as redes de conhecimentos, os valores, as aprendizagens individuais e coletivas, a democracia social, a vida, têm um dinamismo irreduzível que nos impede de considerar qualquer ponto como uma chegada definitiva, devemos compreender, também, que a utopia da democracia e da emancipação social só pode ser exercício permanente. E, finalmente, se o objetivo é caminhar, sempre, em direção a algo melhor do que já existe, empoderados pelo reconhecimento da validade de nossos conhecimentos criadores de currículos, *esperançantes* e sem ponto de chegada, isso também significa que o importante é o caminhar e aprender, na busca de tornar o mundo mais democrático e melhor. Para tal, a escolha do caminho é fundamental.

Se sabemos, também, com Machado (apud MANHÃES, 1999), que os caminhos se fazem ao caminhar, vamos perceber a importância do entendimento do futuro como tecido a partir das escolhas do presente, que nele se inscreve e por ele é potencializado nas suas possibilidades de ser melhor. Caminhemos, portanto, coletivamente, reconhecendo a validade política e epistemológica dos diferentes conhecimentos, valores, desejos, práticas sociais e a necessidade deste reconhecimento e do diálogo que ele permite para a emancipação social democratizante, entendendo com Boaventura (SANTOS, 1995) que “a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais sem fim definido. O que as distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas” (p. 277) e com Maturana (1999) que “a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um” (p. 75). (OLIVEIRA, 2012, p. 112).

Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio: apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p.7-17.

CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. In: **Ultimato**. mar./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>>. Acesso em: 6 nov. de 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1993.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense. 1999. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Espaços Educativos Cotidianos em Imagens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.33-50.

_____. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p.49-64.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p.15-33.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-823.

_____; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p.7-17.

POR QUE ATACAM PAULO FREIRE? REFLEXÕES EM TEMPOS DE (CONTRA) REFORMA DO ENSINO MÉDIO E “ESCOLA SEM PARTIDO”

Thiago Ingrassia Pereira

Abrindo o diálogo

Por que leio e estudo Paulo Freire?⁵ Por que participamos de um evento como o *Poder Escolar*? Qual a importância da proposta pedagógica de Freire em nosso cotidiano na docência? Por que Paulo Freire vem sofrendo ataques sistemáticos de determinados segmentos de nossa sociedade? Perguntas que permitem nossa reflexão sobre nossas escolhas políticas, teóricas e metodológicas. Partindo dessas questões, podemos avançar em nossa auto-reflexão, perguntando para quem pesquisamos, para quem escrevemos? (GARCIA, 2011).

A docência nos coloca diante do desafio de compreendermos textos e seus conceitos. É a dimensão teórica que nos permite adentrarmos em campos científicos. O desdobramento metodológico e nossas ações de pesquisa seguem tradições construídas no seio da comunidade acadêmica.

Particularmente, na área de ciências humanas e filosofia a hermenêutica de autores e autoras, a compreensão de textos e o trabalho teórico constituem a formação dos(as) docentes e pesquisadores(as). Nesse sentido, percebemos que vamos formando nossa *bagagem* teórica a partir das disciplinas cursadas na graduação. Para quem faz uma licenciatura, além da formação específica em um campo científico, estudar aspectos relativos à educação é parte fundamental do percurso universitário.

Assim, este ensaio busca problematizar nossa escolha política e pedagógica de nos situarmos a partir da obra e do legado de Paulo Freire. Considerando minha trajetória formativa, pretendo me(nos) auto-provocar no sentido de perguntar: por que me pretendo freireano? O que significa ser freireano(a)? Entendo que este debate assume grande significação em contexto político em que vivenciamos a (Contra)reforma do ensino médio⁶ e a ofensiva do *Escola sem Partido*⁷.

5 Versão modificada do trabalho “Freire e os(as) freireanos(as): provocações”, apresentando no XVIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado em 2016 na UNIPAMPA, *campus* Jaguarão, RS.

6 Ver Lei nº 13.415/2017. Este processo atual, ainda nebuloso em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começa com uma Medida Provisória no início do governo de Michel Temer (2016), após *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

7 Não se constituirá foco deste trabalho a análise detalhada do Programa *Escola sem Partido*. Compartilho as posições defendidas por coletivos como *Escola Democrática* e a Frente Gaúcha *Escola sem Mordaza*, assim como as posições públicas do professor Fernando Penna (UFF), como nesta entrevista publicada no site da Anped: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

1 Saindo da *zona de conforto*?

A graduação na área de ciências humanas e filosofia nos convida a nos situarmos em debates teóricos e em seus dilemas. De forma panorâmica, estudamos correntes de pensamento, perspectivas epistemológicas, métodos e técnicas de pesquisa e, sobretudo, aprendemos a construir nossa autoria lendo quem um dia estudou e escreveu.

Nessa perspectiva, aprendemos a nos situarmos em determinados campos teóricos e que essas escolhas vão direcionar nossas intervenções de pesquisa, extensão e nossa atividade como docentes. Os próprios objetos de pesquisa são formados a partir do cruzamento de nossas leituras, os problemas do cotidiano e nossa curiosidade. No vasto campo das humanidades, estamos diante do desafio da implicação do(a) pesquisador(a) com seus objetos (sujeitos?) de pesquisa. Por isso, nesta área do conhecimento há uma relação potente entre biografia e bibliografia, pois nossos percursos de vida justificam e sustentam algumas escolhas de pesquisa (HESS, 2005).

Na área da educação, muitos trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado apresentam uma parte biográfica de seus(as) autores(as). Percebemos que essa implicação de quem pesquisa com o que é pesquisado se dá a partir de situações existenciais e que ao construirmos nossa pesquisa, igualmente nos construímos como sujeitos.

Nesse sentido, eu fui um estudante de ciências sociais que queria ser professor. Cursei com ênfase disciplinas de antropologia, ciência política e sociologia. No contexto inaugural do século XXI, o currículo da graduação de ciências sociais da UFRGS permitia que o(a) estudante optasse pela licenciatura ou bacharelado até o segundo ano do curso. Optei pela licenciatura e passei a ter aulas na Faculdade de Educação (FACED).

Curiosamente, meu primeiro contato com leituras de Paulo Freire não ocorreu na FACED, mas em meu período como bolsista de iniciação científica (bolsa PIBIC/CNPq) junto a professores do departamento de ciência política, em pesquisas sobre capital social, democracia, empoderamento e gênero. Estudar cultura política e ler Paulo Freire não foi algo simples no início. Ao ler *Pedagogia da Autonomia*, senti que estava diante de uma outra linguagem, *menos acadêmica*, pensava eu na época. Mal sabia que esse *diferente* da maioria das leituras da área de ciências sociais era uma percepção construída a partir de um determinado lugar acadêmico, ou seja, a leitura freireana problematizava os textos mais herméticos e rebuscados que costumava a ler.

A linguagem mais acessível, preservando a oralidade e a capacidade de diálogo com um público mais abrangente do que os iniciados na vida universitária, é uma virtude de Freire que, de início, me parecia um problema. Ao ler Freire, o jovem estudante de ciências sociais saiu de sua primeira *zona de conforto*.

Contudo, alguns anos depois é que ler e estudar Freire ficaram mais presentes em minha trajetória universitária. Para além das leituras básicas das disciplinas, principalmente da FACED, passei a estudar Paulo Freire a partir de minha experiência como professor de um curso pré-vestibular popular em Porto Alegre. O meu encontro teórico-prático com Freire se potencializa com meu trabalho no cursinho popular.

A partir disso, procurei adentrar no estudo da educação popular. Percebi de imediato que não se trataria apenas de um trabalho de cunho teórico, mas que estar em aula e na gestão do cursinho popular me permitiria uma atuação em nível da *práxis*, ou seja, estabelecer uma relação sinérgica entre teoria e prática.

Nesse sentido, a pós-graduação em educação ratificou minhas leituras de Freire e de outros(as) autores(as) do campo da educação popular. Do primeiro estranhamento, passei a ser um estudioso da obra de Freire. Assim, cheguei com curiosidade ao meu primeiro *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* em 2005. Aqueles dois dias em São Leopoldo, entre a UNISINOS e a EST, sinalizaram para algo muito importante: além de estar me identificando com a leitura de Freire, passei a me identificar com os(as) freireanos(as).

De certa forma, me senti acolhido em um grupo de professores e professoras, estudantes, militantes sociais, pesquisadores e pesquisadoras que, de diferentes formas e em diferentes lugares, tinham em Freire uma referência política e pedagógica. Minha vivência nas edições anuais do *Fórum*⁸ foi construindo possibilidades em meu trabalho como estudante e professor. Como argumentou o Professor Balduino Andreola em sua carta-prefácio de *Pedagogia da Indignação*:

[...] no Congresso da UNISINOS fundamos o *Fórum Paulo Freire*, como instância permanente de diálogo e intercâmbio em torno de experiências e estudos relacionados com tua obra. O 1º Encontro do Fórum realizou-se na UNISINOS, nos dias 21 e 22 de maio de 99, contando com mais de 70 trabalhos inscritos. [...] O *Fórum Paulo Freire*, nascido como criação e projeto coletivo, assim irá continuar, sendo sediado cada ano por uma cidade diversa do Estado, constituindo-se, pela dinâmica de sua organização, uma experiência muito variada, prazerosa, e ao mesmo tempo crítica e criativa, de diálogo genuinamente freireano ou “paulino” em torno de diferentes leituras e diferentes recriações de tua obra (ANDREOLA, 2000, p. 17-18).

Este registro do Professor Balduino é de fevereiro de 2000 e, em olhar histórico, podemos atestar a realização dos propósitos do *Fórum*. Certamente, como atividade itinerante e em permanente construção, o evento apresentou oscilações e algumas contradições. Contudo, renovou-se e chega a sua 18ª edição assumindo sua maioridade. Os meses de maio têm um lugar especial na agenda da comunidade freireana gaúcha.

Em uma dúzia de anos participando do *Fórum*, sinto que recriar em mim o antes estudante e hoje professor que estuda Paulo Freire é relevante. Por que Freire foi (e é) importante em minha trajetória como sociólogo e educador? Por que ainda me proponho a ser freireano? Por que hoje oriento trabalhos universitários a partir de Freire? Por

8 Participei de todas as edições do *Fórum* a partir de 2005 (7ª edição). Pela ordem: Passo Fundo (UPF), Rio Grande (FURG), São Leopoldo (UNISINOS), Porto Alegre (UFRGS), Porto Alegre (PUCRS), Santa Rosa (UNIJUÍ), Erechim (UFFS), Taquara (FACCAT), Santo Ângelo (URI), Santa Maria (UFSM), Jaguarão (UNIPAMPA) e Rio Grande (FURG). Participei da Comissão Organizadora da 14ª edição do *Fórum*, em 2012 na UFFS Campus Erechim. Fiquei durante quatro anos (2011-2014) na Comissão Estadual do evento. Acabei organizando os trabalhos que apresentei nas edições do *Fórum* em uma coletânea (PEREIRA, 2015).

que procuro apresentar e despertar em estudantes de licenciatura o gosto pela leitura freireana? Por que dialogo com professores da educação básica a atualidade de Freire?

Essas interrogações me permitem problematizar, pela segunda vez, minha *zona de conforto*. Se antes, ainda na graduação, a leitura de Freire me fez caminhar em direção à autocrítica, atualmente é a leitura de Freire que exige que eu a repense. Com Freire, saí e entrei em *zonas de conforto*, lugares relativamente seguros e importantes em algumas fases de nossa formação, mas que podem se tornar perigosos na medida em que nos *fecham* e nos limitam em nossa atividade intelectual.

Em muitos *Fóruns*, o Professor Balduino e outros(as) colegas insistiam que não deveríamos criar o *clubinho* do Paulo Freire. Porém, em certos espaços na universidade e fora dela, às vezes, tinha a sensação de que o “clubinho” estava posto. Um clube multifacetado, ora assumindo ares religiosos, ora dentro de alguns cânones acadêmicos. Contudo, a figura de Freire agrega pessoas, mobiliza coletivos. Por isso, na mesma proporção, enfrenta resistências tanto no meio acadêmico como em diversos espaços sociais (como escolas da educação básica).

Na qualidade de quem se vê como freireano, passei a pensar sobre essas adesões e resistências ao autor. Um marco importante em minhas reflexões foi o trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT) Educação Popular na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2 Freire e os(as) freireanos(as)

O trabalho encomendado do GT 06 da ANPEd de 2015, que foi sediada pela UFSC em Florianópolis, de autoria de Flávio Brayner da UFPE, apresenta dois títulos: *Educação popular na institucionalidade: potencialidades, limites, contradições de um Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas* e *Paulofreireanismo’: instituindo uma teologia laica?*.

Como podemos perceber, o autor busca apresentar argumentos acerca da institucionalização do pensamento de Freire e da educação popular. De modo geral, procura separar a obra de Freire do que chama de seus epígonos, que seriam os seguidores e seguidoras de Freire responsáveis pelo que denomina *segunda morte* do autor.

Brayner sustenta que sua crítica recai sobre a *instituição Paulo Freire* e que o *Paulofreireanismo* seria a expressão de certa recepção social da obra do autor. Para ele, a condição de Patrono da Educação Brasileira seria significativa do lugar institucional que Freire foi alçado. Nessa perspectiva, são apresentados dois *temas-interrogações*: 1) culto à personalidade e 2) fidelidade doutrinária.

O ensaio apresenta de forma panorâmica textos de comentadores de Freire e algumas percepções do Professor Brayner sobre os usos *religiosos* de Freire, seu método e perspectivas epistemológicas. Segundo ele, há a criação de uma *teologia laica*, na qual assumem destaque expressões como *esperança, promessa, diálogo, vocação para ser mais*, entre outras, que conformam um discurso de base religiosa (católica) que se

apresenta com *ares* acadêmicos. Provoca-nos o autor:

[...] frequento, no meio universitário, colegas freireanos em quem posso constatar pelo menos uma coisa que chama a atenção, sobretudo em se tratando de um meio que se distingue, em sua condição profissional, por sua exigência “crítica”: diz respeito à sacralização do nome de Freire, de sua obra e de seu legado pedagógico que raramente e excepcionalmente se fazem objeto de uma avaliação isenta e rigorosa. De fato, fora passagens rapidíssimas mostrando algumas fragilidades do pensamento de Freire numa época de derrocada das figuras do Sujeito, críticas em geral realizadas pelas correntes pós-estruturalistas, ou algo mais antigo, como a vinculação de uma fase de seu pensamento ao ideário nacional-desenvolvimentista, o que fez de Vanilda Paiva a Judas Iscariotis do paulofreireanismo, uma importante parte da obra de Freire posterior à *Pedagogia do Oprimido* foi objeto mais de incontáveis entrevistas com amigos e admiradores (Shor, Faundez, Brandão etc.) ou partiu para a construção de “novas” pedagogias (da Autonomia, da Indignação, da Esperança), mas, sobretudo, objeto mais de citações *ad nauseam* (“como dizia Freire”; “segundo Paulo Freire”, “de acordo com Freire”...), do que de uma avaliação mais severa, localizando e datando as linhas fortes de seu pensamento no contexto de uma atmosfera intelectual que tem suas raízes em uma determinada quadratura histórica, mas que hoje necessitaria ter sua validade conceitual demonstrada (BRAYNER, 2015, p. 5).

Ressalto que não tenho a pretensão de realizar uma crítica específica ao ensaio encomendado pelo GT da ANPEd, mas, sobretudo, trazer algumas das questões que ele levanta para um debate que vai muito além da singela ação de problematizar um texto em específico. Minha primeira grande lição de *vigilância* acadêmica e capacidade de autocrítica não foi obtida neste texto introdutório de Brayner, mas do próprio Paulo Freire. Argumenta ele:

[...] a noção de reinventar Paulo Freire pode apenas implicar a reinvenção em conexão com a substantividade de minhas ideias. Isto porque se não se entender a substantividade de minhas ideias, é impossível falar de reinvenção. Em meu caso particular, o que eu consideraria como substantividade de minhas ideias – mas não a totalidade de minhas ideias – é que precisamos respeitar o Outro. [...] Outra substantividade de minhas ideias é minha compreensão da história como possibilidade, minha rejeição de qualquer compreensão fatalista ou visão determinista da história. Outro aspecto de minha substantividade é meu amor incondicional pela liberdade e minha certeza de que podemos nos tornar seres transformativos e não adaptativos, que podemos nos tornar seres dialógicos, que podemos também nos tornar seres com capacidade para tomar

decisões e que podemos também desenvolver a capacidade para a ruptura. [...] A reinvenção exige de mim que reconheça que as condições econômicas, culturais, políticas e históricas de cada contexto apresentam novos requisitos metodológicos e táticos, de modo que é sempre necessário pesquisar a atualização da substantividade de ideias com qualquer nova situação (FREIRE, 2001, p. 79-80).

Nessa e em outras obras, Freire nos convida a reinventá-lo, a não repeti-lo. De certa forma, pretender-se freireano passa pelo entendimento desta proposta do próprio autor. A necessidade de situarmos o autor e promover releituras de acordo com o contexto histórico em que vivemos não diz respeito somente à obra de Freire. Sabemos que essa premissa deve acompanhar estudiosos de qualquer tradição teórica e seus divulgadores.

No mesmo ensaio em que o Professor Brayner critica a institucionalização do autor e seus usos pelo *paulofreireanos*, reconhece que Freire está na base de algumas ações que denomina de *renovação original*, particularmente as metodologias participativas de pesquisa. Nesse sentido, é oportuno o reconhecimento de que Freire segue sendo referência importante na pesquisa em educação. Entre outros exemplos, sabemos que o Grupo *Dialogus*, da UFSM, tem reinventado Freire a partir dos *círculos dialógicos investigativo-formativos*, buscando a *auto(trans)formação permanente de professores* (HENZ; TONIOLO, 2015).

Outro exemplo de relevância internacional foi a realização do Congresso *Um Olhar sobre Paulo Freire*, sediado pela Universidade de Évora, Portugal, em setembro de 2000. Na oportunidade, vários pesquisadores e pesquisadoras estiveram reunidos para refletir sobre o legado de Paulo Freire e as múltiplas possibilidades de análise de sua obra. Discussões metodológicas ganharam destaque neste evento, em particular, o debate sobre a educação transdisciplinar. O físico teórico do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) da França, Basarab Nicolescu (2003), apresentou uma reflexão sobre a transdisciplinaridade em Freire, associando seu pensamento à renovação epistemológica do conhecimento.

Certamente, como ocorre com outras tradições teóricas, há comentadores de Paulo Freire que podem adotar a reprodução de sua obra, a repetição de frases prontas que viram chavões e o uso frágil dos conceitos que sustentam sua base teórica. Contudo, se há exemplos nesse sentido, também é importante destacar que há práticas de pesquisa inovadoras no campo da educação que se apóiam nos pressupostos freireanos.

Sabemos que a pedagogia de Freire é produzida pela síntese de várias vertentes teóricas, desde a fenomenologia, passando pelo existencialismo, construtivismo e chegando até o marxismo. Junto a isso, Freire sempre deixou clara a sua formação cristã e católica. Talvez, a própria pedagogia de síntese do autor o transforma em uma referência que permite múltiplas interpretações e aplicações na área educacional. Isso pode ser um problema para alguns e algumas, que advogam a hiper-especialização, mas pode ser um bom encaminhamento para outros e outras que buscam discutir os fundamentos de produção do conhecimento em uma perspectiva mais inter e, talvez, transdisciplinar.

De qualquer forma, o debate acerca de Freire assume maior relevância por tratar-se de um autor que, coerente com o que escreveu, assumiu posições políticas. Freire é reconhecido e tem críticos e admiradores porque se assumiu como socialista. As ideias de Freire acompanharam o trabalho de algumas secretarias de educação (ele mesmo foi secretário da educação do município de São Paulo) ligadas ao grupo político hegemônico pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No contexto atual de debate (*bate boca?*) público do Brasil, talvez isso explique porque foi possível vislumbrar faixas contra Freire em manifestações de segmentos contrários ao governo federal e até de entusiastas da volta de uma ditadura civil-militar.

Além disso, Freire é um autor com grande relevância internacional. Fóruns, congressos, seminários, centros de estudos são encontrados em vários lugares do mundo. Suas obras constam na bibliografia de várias universidades conceituadas e seu legado se materializa nas sucessivas edições e traduções de seus livros em vários idiomas. De certa forma, essa exposição da obra do autor oportuniza posições de adesão e de resistência a ela.

Não me parece plausível que qualquer autor seja idealizado ao ponto de que não seja possível realizarmos a crítica necessária à sua obra. Se isso ocorrer, estamos diante de um sectarismo deletério para o próprio legado do autor. Nesse ponto, concordo com parte do argumento exposto por Brayner (2015) e vou além: já participei de espaços freireanos nos quais a celebração da *mística* em torno do autor foi mais importante que o debate de ideias sobre sua proposta teórico-metodológica.

Ao considerar que em algumas situações o paulofreireanismo está presente, não me sinto autorizado e generalizar esse entendimento, tendo em vista o amplo escopo de produções teóricas e práticas que tem em Freire uma referência importante. Seja do ponto de vista teórico, com aproximações inovadoras e fecundas em termos da exegese de Freire em diálogo com outros(as) autores(as)⁹, seja do ponto de vista prático, por meio da influência de Freire em métodos educacionais como a *pedagogia da alternância*, importante na formação da escola do campo.

Por que atacam Freire?

Ao considerar minha adesão ao pensamento freireano e compreender suas críticas e limites, ainda mais se tratando de uma certa recepção de seu pensamento junto a determinados grupos sociais, provooco o debate sobre a atualidade de Freire na educação e, exatamente por essa atualidade, as críticas advindas de setores organizados de recorte conservador. Três aspectos me parecem pertinentes para compreendermos Freire neste contexto de intensa disputa pelo imaginário social:

9 A partir das discussões do eixo de diálogo *Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)* realizado em algumas edições do *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, tive a oportunidade de organizar junto com Ana Lúcia Souza de Freitas e Gomerindo Ghiggi uma coletânea de textos em que o arcabouço teórico e metodológico freireano aparece em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Gramsci, Boal, Said, Morin, Foucault, Dussel, Makarenko, Rousseau e Florestan Fernandes. Ver Freitas, Ghiggi e Pereira (2014).

- (A) A educação é um ato político; portanto, posicionada (ratifica a ausência de neutralidade);
- (B) O diálogo como compromisso e método: a dialética entre o ouvir e o dizer a palavra;
- (C) Da denúncia ao anúncio: por um projeto transformador de sociedade.

O ataque a Paulo Freire não é sustentado por um debate epistemológico, mas é, sobretudo, um ataque político, que busca desconstruir o autor exatamente por sua notória vinculação com movimentos populares e partidos políticos do campo de esquerda. Nesse sentido, faixas de *defensores da ditadura militar* contra Freire se explicam sem dificuldade. Certamente, num ambiente autoritário não há espaço para a pedagogia emancipatória freireana.

Paulo Freire é antagonista à opressão, ao machismo, à desigualdade social e às injustiças de toda a ordem. Certamente, num momento de ofensiva com características autoritárias e fascistas, atacar Freire é parte da estratégia política. Observem como é interessante este paradoxo: encontramos pessoas que, em nome de sua liberdade de expressão, querem assegurar um espaço para pensamentos e práticas que negam esta mesma liberdade de expressão a outros. E o pior: naturalizam como verdades posições particulares de apreensão da realidade, sugerindo que os pensamentos e práticas diferentes são *ideologia*.

Sabemos que nada mais ideológico que afirmar o fim das ideologias ou sustentar o que *pode e o que não pode* ser ensinado e debatido em nossas escolas. Em nome do necessário pluralismo e do direito à expressão, perigosamente se institui uma *caça às bruxas* em que alegorias como *ideologia de gênero* se sobressaem.

Provocações finais

É hora de recolocar as questões: por que me pretendo freireano? O que significa ser freireano(a)? Nos limites deste ensaio, procurei compartilhar de forma breve como cheguei a Freire. A questão talvez que ainda fique é: por que continuo com Freire, mesmo diante de sucessivos ataques ao seu pensamento?

Apresentei um entendimento explicitado em um espaço acadêmico importante como o GT de Educação Popular da Reunião Anual da ANPEd. Sem dúvida, não me sinto *paulofreireanista*, mas, de alguma forma, freireano. Por quê?

Vou concluir essa reflexão exercitando a *pedagogia da pergunta*, tendo em vista que um dos meus objetivos é realizar algumas provocações que partem de minha própria trajetória formativa e que podem servir para que outros(as) colegas que se situam nas leituras de Freire também se questionem.

Terminar com perguntas é um convite a que esse debate não se esgote nos limites deste ensaio e que prossiga em outros espaços sociais e em outras edições do *Poder Escolar*. De forma objetiva, concluo com três questões que tendo a dizer *sim*. Meu sim

não é definitivo, mas é o que justifica eu me achar freireano e incentivar meus alunos a estudarem esse autor, com seus erros e acertos. Quem sabe no próximo *Poder Escolar* as questões tenham mudado? Vamos a elas:

1) Paulo Freire apresenta uma concepção antropológica que se desdobra em uma posição política que sustenta uma proposta metodológica. Ela ainda é atual e importante para a transformação social com vistas a uma formação humana de qualidade científica e sensibilidade social?

2) Paulo Freire sustenta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Da educação infantil à pós-graduação, é importante partir (e não ficar) do que os educandos e educandas apresentam de sua bagagem cultural?

3) Paulo Freire sustenta que devemos valorizar a leitura de mundo dos sujeitos sociais. Na pesquisa em educação, as metodologias participativas são válidas nesse esforço de colocar o conhecimento científico a serviço da resolução de problemas sociais concretos (concepção de ciência aplicada)?

Estou com Darcy Ribeiro¹⁰:

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.

Cabe aos educadores e às educadoras progressistas a resistência ao arbítrio e a afirmação dos direitos conquistados com imensa luta social. Freire é um bom companheiro nessa caminhada!

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.15-25.

BRAYNER, Flávio. “Paulofreireanismo”: instituindo uma pedagogia laica? Trabalho encomendado GT 06 – Educação Popular. Florianópolis: **37ª Reunião Anual da ANPEd**, 2015, p.01-26. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Flavio-Brayner-para-o-GT06.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

¹⁰ Ver o documentário *Darcy, um brasileiro*. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/publicacoes/lancamentos/item/2026-documentario-darcy-um-brasileiro>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Orgs.). **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HESS, Remi. **Produzir a sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003. p.41-56.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

“OH PROFE, TU É DE DEUS OU DO DIABO?”

Graziela Rinaldi da Rosa
Alessandra da Silva

Num país subdesenvolvido, uma burguesia nacional autêntica deve ter como dever imperioso trair a vocação para a qual ela estava destinada, frequentar a escola do povo, isto é, pôr à disposição do povo o capital intelectual e técnico que ela arrancou quando passou pelas universidades coloniais. Infelizmente, veremos que, muitas vezes, a burguesia nacional se desvia desse caminho heroico e positivo, fecundo e justo, para penetrar, com a alma em paz, na via horrível, porque antinacional, de uma burguesia clássica, de uma burguesia burguesa, rasa, ignorante, cinicamente burguesa (FANON, 2005, p. 177).

O exercício que nos propusemos nesse texto é olhar para a atual situação da educação brasileira a partir das epistemologias do Sul, à luz da Educação Popular. Esse trabalho é inspirado no *13º Encontro sobre o Poder Escolar*, que aconteceu em Pelotas, em julho de 2017. Na ocasião, uma das autoras compôs a mesa de discussão intitulada *Reforma do Ensino Médio, Projeto Escola sem Partido e a Pedagogia de Paulo Freire*¹¹.

Estamos vivenciando bombardeios de Projetos de Leis que são inseridos em todas as localidades do Brasil e como educadoras não conseguimos ficar alheias a esta conjuntura onde se aprofunda o avanço do neoliberalismo que tem o fundamentalismo como instrumento de controle, avançando pelas vias institucionais públicas do país. Nesse sentido:

Para ‘escavar’ uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 23).

O Brasil foi construído sem a experiência do diálogo, mas a educação “não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1971, p. 96).

11 A mesa tinha como convidados: Profa. Graziela Rinaldi da Rosa (FURG), Prof. Fernando de Araújo Penna (UFF), Profa. Russel Teresinha Dutra da Rosa (UFRGS) e Prof. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS).

Desde o colonialismo quem tinha poder de voz, era rico, branco e macho, como já nos demonstrou Saffioti (1987). O Brasil não foi construído na lógica democrática, libertária e tampouco emancipatória, no entanto, alguns significativos avanços tivemos ao longo da história, motivados pelo desejo de uma sociedade mais justa, e idealizada pelo povo e os diferentes Movimentos Sociais, e, portanto, não podemos retroceder às mordanças!

Análise de conjuntura: a educação como uma parte do todo

A época das revoluções burguesas já passou; os países capitalistas da periferia assistem a uma falsa repetição da história: as revoluções burguesas em atraso constituem processos estritamente estruturais, alimentados pela energia dos países centrais e pelo egoísmo autodefensivo das burguesias periféricas (FERNANDES, 1984. p. 14).

O golpe derradeiro contra a Ordem Social se aprofunda. A política de implantação da agenda neoliberal caminha a passos largos para a destruição do estado democrático. Os cortes nas políticas públicas, o assalto à Previdência Social, a terceirização irrestrita do trabalho, a contrarreforma trabalhista e o possível fim do salário-mínimo colocam em risco as históricas conquistas populares e ferem de morte os direitos sociais no Brasil.

O governo ilegítimo de Michel Temer – fruto de um golpe orquestrado pelo imperialismo estadunidense e respaldado pelos grandes capitalistas do sistema financeiro, os industriais, do agronegócio, da grande mídia e da burguesia urbana – dita o ritmo acelerado da *nova ordem política brasileira*.

De modo geral, o ataque aos direitos sociais, a precarização das relações de trabalho e do serviço público, a sucatação das empresas públicas e a terceirização de estatais são as metas mais imediatas dos governos capitalistas nos estados e municípios da nação. A reforma do Ensino Médio, a intenção de se forçar o início da vida laboral aos dezesseis anos, os debates sobre o aumento da carga horária semanal de trabalho e o crescente mantra acerca da redução da maioria penal demonstram que, para além de uma nova ordem econômica, o golpe traz consigo a intenção de instaurar um novo arranjo social em nosso país.

É neste contexto que o discurso conservador, principalmente o fundamentalista, passa a ser utilizado como ferramenta de ataque ao pensamento crítico, com o objetivo de fazer retroceder a consciência social. Surge então, com mais ênfase, o *Movimento Escola Sem Partido*.

A emergência da retomada de uma Educação Popular: O Movimento *Escola Sem Partido*, mordanças e perseguições

Trata-se de uma lógica que contextualiza um período de grande retrocesso no Brasil,

visto que há décadas estamos num constante movimento em prol de uma educação democrática, como prática da liberdade, onde a autonomia no ato de ensinar é fundamental para uma educação sem opressão, silenciamentos e perseguições. Uma educação que é política, pois não é neutra, e sabe exatamente do lado de quem está – pobres, oprimidos/as e silenciados/as da história.

[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2005, p. 33).

Pensar a educação como prática de liberdade é pensar os educadores/as como sujeitos/sujeitas da história, capazes de construir uma pedagogia crítica e libertária. Nesse processo, a conscientização das massas é fundamental para se manter a consciência crítica e o exercício cidadão.

Estamos vivendo novamente um momento histórico que nos provoca a pensar na necessidade da emergência política das classes populares, onde os diferentes povos, outrora visibilizados voltem a ser lembrados na sociedade, e busquem pelo fortalecimento de suas culturas. Com a história, aprendemos que a Educação Popular foi fundamental para se olhar para as margens da pedagogia, das escolas e das salas de aulas. E foram muitos intelectuais, como Paulo Freire, Maria Lacerda de Moura, Anísio Teixeira, Leopoldo Zea, Frantz Fanon, Chico Mendes, Darcy Ribeiro, Gabriela Mistral, Nísia Floresta, José Martí, e muitos outros e outras¹², que nas salas de aulas e nas práticas educativas escolares e comunitárias lutaram por experiências educacionais que trouxessem vivências significativas para o povo, as massas.

É importante ressaltar que atualmente temos grupos de estudos e pesquisas nas Universidades que trabalham na perspectiva da Educação Popular. Tais estudos têm possibilitado resgatar os saberes e fazeres dos/as educadores/as populares, bem como realizar fecundos diálogos com as escolas, motivando novos trabalhos em diálogo com os povos do campo, os movimentos sociais e outros sujeitos que historicamente foram excluídos das escolas e das Universidades.

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido [...] (FREIRE, 1997, p. 34).

12 Para saber mais sobre esses/as autores/as sugerimos a leitura de Streck (2010).

O movimento *Escola Sem Partido* (ESP) surge em 2004, liderado pelo advogado Miguel Nagib. Segundo o site do ESP, se declara inspirado no movimento estadunidense *No Indoctrination*, que incita a vigilância a professores e professoras os acusando de doutrinação ideológica. Vale ressaltar que o Movimento *No Indoctrination* é composto por grupos defensores da supremacia branca nos Estados Unidos e acusava professoras e professores de promover a *inaceitável* igualdade racial nas escolas daquele país.

No Brasil, a justificativa para a criação do ESP parte da premissa de que a educação brasileira é ideologicamente de esquerda e que os professores e professoras são doutrinadores ideológicos deste campo político e questionadores dos valores tradicionais das famílias cristãs. Sendo assim, precisam de vigilância constante para que cumpram com suas atribuições com *neutralidade política*. Qualquer iniciativa que questione os valores morais fundamentalistas deverá, portanto, ser criminalizada.

O ESP defende que sejam criadas leis que criminalizem a suposta doutrinação ideológica de esquerda na educação e projetos de lei (PLs) vêm sendo apresentados em todo o país por partidos alinhados às políticas neoliberais e fundamentalistas. O PL é defendido por grupos de extrema direita, como o Movimento Brasil Livre (MBL), e por lideranças religiosas, principalmente de igrejas da vertente neopentecostal. Tais grupos acabam por assumir uma postura contraditória: por um lado, defendem a criminalização do que chamam de *educação ideológica*; por outro, propõem uma educação fundamentalista e carregada de ideologia neoliberal. Afinal, desejam uma escola *sem partido* ou uma escola de *partido único*?

Trata-se, enfim, de uma proposta inconstitucional, pois fere a liberdade de aprender e ensinar, intimida professoras e professores e determina, acima da LDB e outros documentos oficiais, o que vale e o que não vale dentro da sala de aula. E isso só é possível agora, mais de 10 anos depois do surgimento do ESP, devido à conjuntura de retrocessos e ataques à democracia aberta com o golpe de 2016.

Escola Sem Partido em Santa Catarina

Pretendemos abordar a inserção do Movimento Escola Sem Partido no Estado de Santa Catarina, território vizinho de onde aconteceu esse Encontro, do qual esse artigo é fruto. Em Santa Catarina, inicia-se o enfrentamento à cultura do medo que se instala pelo Brasil.

O movimento ESP tenta fazer parte do cotidiano escolar, restringindo e manipulando o fazer pedagógico de forma ainda distante, tentando ocupar espaços nas câmaras de vereadores e assembleia legislativa. Poucos são os casos relatados até o momento por professores e professoras perseguidos pelo ESP em Santa Catarina, o que gera dúvida. Não sabemos se é por medo de perseguição política ou exposição pública, ou se de fato, o ESP não assimilou força suficiente para invadir o espaço das salas de aulas no estado.

Um dos casos mais conhecidos é o da Professora Dra. Marlene de Fáveri, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que foi acusada de *doutrinação ideológica* durante audiência pública proposta pela *Bancada da Bíblia* para debater o Escola Sem Partido

no Congresso Nacional. Na ocasião, foram expostos áudios e vídeos recortados de suas aulas por parte de uma mestranda, que alega ter sido perseguida ideologicamente pela professora. Foi o primeiro grande enfrentamento de uma professora contra o Movimento Escola Sem Partido em Santa Catarina e no Brasil, tornando-se uma referência para o enfrentamento país afora.

Ao todo no estado de Santa Catarina, aproximadamente dez Câmaras de Vereadores e também a Assembleia Legislativa receberam a visita de membros do MBL em defesa do projeto Escola Sem Partido. Porém o debate está sendo levado a diversos outros municípios simultaneamente. Os municípios de Joinville, Blumenau, Balneário Camboriú, Florianópolis, Chapecó, Tubarão, Criciúma e Itapema foram os primeiros a receber representantes do projeto. O município de Itapema foi um dos únicos casos que se têm notícias em que o movimento consegue então se antecipar estrategicamente e fazer o enfrentamento junto aos vereadores e vereadoras o que resultou em que nenhum dos representantes apresentaram o projeto.

A capital catarinense, Florianópolis, teve o primeiro projeto apresentado na câmara de vereadores em 2014 pelo ex-vereador Marcos Aurélio de Farias, o Badeko, do PSL. O projeto foi arquivado no mesmo ano. Voltou a ser discutido em 17 de agosto de 2017, apresentado pelos vereadores Miltinho Barcelos e Jeferson Becker, ambos do PSDB, e receberam apoio do vereador Pedrão, do PP.

Na cidade de Joinville, o projeto ESP foi apresentado pela primeira vez em 2014, pela vereadora Pastora Léia, do PSD. Permaneceu em discussão até 2017 por ter passado em algumas comissões. No entanto, não logrou êxito na comissão de educação e foi arquivado por unanimidade. Segundo informações encontradas no site da câmara de Joinville, para não ser arquivado e para que permanecesse tramitando era necessário que o projeto recebesse pedido por, no mínimo, sete vereadores, o que não aconteceu.

Segundo *site de notícias ClickRBS*, a vereadora alegou ter sido procurada por famílias que denunciaram prática de apologia às religiões de matriz africana em sala de aula. Afirmou ainda que estudantes eram coagidos a assistirem a aula, das quais não queriam participar, e neste contexto toma a atitude de então apresentar o projeto de lei.

Primeiro, pais procuraram a vereadora Pastora Léia (PSD), em Joinville, com reclamações quanto à educação ministrada aos filhos nas escolas. Estaria havendo apologia a determinadas religiões, principalmente às afrobrasileiras. Em duas denúncias relacionadas às notas — se o aluno não participasse da atividade, teria pontos descontados —, ela visitou os colégios mencionados e conversou com a diretora e os professores, sem revelar nomes de nenhum dos envolvidos para não expô-los. A situação, recorrente e também associada a questões não apenas limitadas à fé, a motivou a apresentar na Câmara da cidade o projeto de lei 221/2014, que institui no sistema municipal de ensino o programa Escola Sem Partido (EMERSON GASPERIN, 08/07/2016).

Várias entidades da cidade se posicionaram contrárias ao projeto. Em audiência pública,

houve manifestações de professoras, professores e estudantes também contrários.

O Município de Governador Celso Ramos, próximo à grande Florianópolis, aprovou o projeto apresentado na câmara pelo presidente e foi sancionado pelo Prefeito, ambos do PSD, em 27 de outubro de 2017. Acredita-se que um dos únicos casos que se têm notícias em que o chefe do executivo tenha tomado frente em defesa do projeto.

Em Criciúma o projeto foi apresentado no dia 23 de setembro 2017 pelo vereador Daniel Freitas, do PP. No dia 27 de outubro de 2017 foi realizada audiência pública em defesa do projeto de lei, promovida pelos vereadores Pastor Jair Alexandre (PSC) e Aldinei Potiliki (PRB).

Em Blumenau, considerada uma das cidades mais conservadoras do estado de Santa Catarina, teve o projeto apresentado no dia 31 de outubro de 2017 pelo vereador Ricardo Alba, na época filiado ao PP, hoje sem partido. Foi uma das cidades onde mais houve polêmica no entorno da aprovação do Plano Municipal de Educação, devido à pressão de fundamentalistas pela retirada do debate sobre diversidade e igualdade de gênero das metas do plano, uma câmara sem representatividade feminina e ultraconservadora.

Em Chapecó, o projeto foi apresentado no dia 12 de dezembro de 2014 pelo então vereador Edenir Cecchim (PPS). Não há informações mais profundas no processo do projeto por aprovação na câmara de Chapecó, citá-lo se faz importante, pois fez parte da primeira onda de projetos do ESP no estado de Santa Catarina.

Em Jaraguá do Sul, o vereador Marcelindo Gruner (PTB) informa que os idealizadores do movimento na cidade procuraram o parlamentar para iniciar a discussão no município no início do mês de novembro, mas não há mais informações a respeito. O vereador relata em entrevista que um grupo de simpatizantes ao ESP já faz palestras para a população no município. Porém foi protocolado pelo vereador Jackson de Ávila, do MDB, um projeto que vem dos mesmos grupos fundamentalistas atuantes no estado propondo a proibição da discussão de gênero e diversidade nas escolas de Jaraguá do Sul vetando qualquer conteúdo que mencione o que chamam de *Ideologia de Gênero*.

Em Itapema, o anteprojeto foi apresentado à casa legislativa pelo MBL no dia 15 de agosto de 2017. A câmara promoveu reuniões com representantes do MBL e com o Conselho Municipal de Educação, que se manifestou contrário ao projeto. Aproximadamente uma semana depois, durante sessão ordinária, abriu-se espaço para que o MBL e o Conselho Municipal de Educação apresentassem publicamente suas posições. Em seguida, alguns vereadores se manifestaram contrários às ideias contidas no projeto. Houve consenso entre os vereadores para que o projeto não entrasse em pauta. O presidente da casa solicitou que a Secretaria de Educação se manifestasse por meio de nota para comunicar o posicionamento do governo. A Secretaria nunca se manifestou sobre o tema. No entanto, realizou pesquisa de opinião entre professores e professoras sobre o *Escola Sem Partido*. A pesquisa aconteceu sem debate prévio, por meio de formulário simples e assinado. O resultado da pesquisa nunca foi divulgado. Porém, há relatos de que houve pouquíssima participação e a quase totalidade se disse contrária ao projeto.

Essa resistência foi possível devido à mobilização de um grupo de professoras e professores do município, que se organizou e visitou vereadores manifestando

publicamente sua posição. Também, representantes do grupo marcaram posição dentro do Conselho Municipal de Educação. O mesmo grupo juntou-se com docentes do município vizinho de Balneário Camboriú e, conjuntamente, fundaram o Movimento Educação Democrática – SC.

Em Balneário Camboriú o projeto de lei foi apresentado no dia 10 de agosto de 2017 pelo vereador Leonardo Piruka do PP. No dia 09 de outubro 2017 foi realizada uma audiência pública que rechaçou o projeto com a presença de diversos movimentos sociais da cidade que se manifestaram se opondo à censura que se pretende instalar dentro dos espaços de educação do país. O proponente do projeto, mesmo recebendo o comunicado da audiência com antecedência, não se fez presente, gerando indignação na população que ali estava. Mobilizaram-se professoras e militantes sociais para fazer o enfrentamento. Foi a partir das primeiras mobilizações que o grupo se organiza e nasce o Movimento Educação Democrática – SC, em agosto, após o projeto ser apresentado na casa legislativa.

Para não concluir: O Escola Sem Partido chegou na pré-escola!

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizeo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2005, p. 29).

A fala de Paulo Freire com que finalizamos nos remete a pensar a necessidade que nós, seres humanos, temos de refletir sobre o mundo que vivemos. Freire nos ensinou que o ato de estudar, é em primeiro lugar um “que-fazer crítico, criador e recriador”. Nesse sentido, não nos cabem as mordidas!

Queremos iniciar essa etapa de nossa reflexão com o relato da co-autora, que é professora há aproximadamente quinze anos e há dois atua no município de Balneário Camboriú – SC. Falar de educação infantil no Brasil, e principalmente a partir do sul, tem ligação direta com a *infância institucionalizada*, pois nossas crianças, uma grande parcela delas, passam a pequena infância nas instituições de educação infantil.

É a partir de um olhar criterioso que nos questionamos: Qual infância desejamos para a sociedade? Ela deve ter mediadores e mediadoras para que a criança tenha possibilidades de acesso ao desenvolvimento pleno? Quem são esses mediadores e mediadoras? São alguns dos questionamentos que devem ser feitos rotineiramente pelos governos, famílias e sociedade. E é neste contexto de estímulo ao pensamento crítico e em defesa de uma educação verdadeiramente democrática e com princípios baseados nos direitos humanos

que se dá esse relato de quem vive a experiência de uma notificação extrajudicial¹³.

A notificação extrajudicial faz parte de uma série de orientações que os organizadores do Escola Sem Partido fazem às famílias que os procuram através do site. Seu texto não traz nenhuma identificação e inicia bastante formal com termos como *Vossa senhoria*. Porém trata de três páginas de ataques ofensivos a professores e professoras. Aponta também o MEC (Ministério da Educação) como uma instituição doutrinadora a partir de um texto moralizante e fundamentalista:

5. Há, ainda, os professores que, instigados pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc. (NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL, p. 01).

A família tenta censurar as práticas que visam tratar igualdade entre todas e todos e adotam a notificação e o site do movimento como norte. Toda a abordagem que envolve estímulos ao pensamento crítico partindo não somente de questionamentos, mas também experiências que envolvem o fazer artístico, passa a ser alvo de ataques.

Partindo desta premissa, onde a educação cria e recria meios para desafiar o pensamento, recontos fazem parte da rotina. Um reconto do clássico dos contos de fadas, *Chapeuzinho Vermelho* e o *Lobo Mau*, que passa a ser *O Chapeuzinho Vermelho* e a *Loba Cabeluda*, pode ferir de morte os fundamentalistas. O reconto foi utilizado na forma de dramatização com crianças do grupo que apresentavam certa timidez e que, mesmo desejando se manifestar em público, hesitavam. A dinâmica do reconto se dava com a alteração do gênero dos e das personagens, feminino passa a ser masculino e vice-versa. A história, que primeiramente foi improvisada, ganha destaque e, a pedidos da gestão, foi apresentada em assembleia geral para toda a escola. O que parecia algo maravilhoso se torna o estopim de todo o desenrolar da história com a família.

Ao longo do ano foi possível perceber que a mãe da criança observava, como quem vigia de longe sem participar dos espaços promovidos para integração com as famílias. Ao mesmo tempo, a criança passava a questionar de forma diferente as professoras. Inclusive, quando numa tarde o grupo saía para o parque, a criança perguntou para uma das professoras: “Oh, profe, tu é de Deus ou do Diabo?”, demonstrando qualquer curiosidade e intimidade com uma retórica fundamentalista.

Em um diálogo com a mãe em questão, a mesma pergunta se as professoras conhecem o MEC, porque segundo ela, e como o próprio site do Escola Sem Partido orienta, se trata de uma instituição que não preza pela educação. Em seguida entrega a notificação apontando as práticas pedagógicas até ali realizadas que, de forma moralizante, insinua que praticamos *Ideologia de Gênero* e que o reconto seria então o ponto culminante. Entregando a notificação sem assinatura, registrou-se em documento a entrega da notificação e ela então concorda em assinar, marcando que o projeto Escola Sem Partido chegava então na educação infantil.

¹³ Em 26 de maio de 2017 a coautora e sua companheira de sala receberam uma notificação extrajudicial, por parte de uma família da turma de pré-escola da instituição na qual atuam. Essa notificação é facilmente encontrada como modelo no site do Movimento Escola Sem Partido.

A notificação traz termos carregados de intimidação contra professores e professoras, como *abusadores de crianças e adolescentes*. Depois de verificar o conteúdo do documento, a professora fez registro de um boletim de ocorrência a fim de resguardar os direitos e também para fazer o devido enfrentamento a semente que ali foi plantada, semente do medo e da coação.

A coordenação então é comunicada e marca uma reunião com a família para falar sobre a questão. A reunião já começa tensa, apesar de aparentemente tranquila, pois ambas as partes não sabiam o que esperar. Para conversar com as professoras vem então o pai e a mãe da criança e também estão presentes a coordenadora do núcleo e a supervisora escolar.

A família, que é evangélica, frisava de tempos em tempos que nada tinha a ver com religião e sim com a forma que queriam criar seu filho, sua família. Em algum momento da conversa a mãe questionou: “Por que mudar histórias que foram escritas há tanto tempo?”. E sobre o relato disse: “Como uma mulher pode salvar um homem? As mulheres são mais fracas, é biológico!”. Falam então sobre as questões de gênero e as relações de opressão e machismo dizendo: “Nos dias de hoje todo homem é considerado um potencial estuprador” (demonstrava indignação). Ainda falavam que *homem é homem* e que as pessoas são o que nascem, homem e mulher com o sexo biológico.

No mês de maio em ocasião da data Dia das Mães (o núcleo ainda trabalha datas comemorativas), onde o tema abordado foi o trabalho e com o título as *Mães Trabalhadoras*, as crianças deveriam segurar um objeto que representasse o trabalho da mãe, durante uma apresentação musical. A mãe em questão vendia cosméticos e a criança não quis de forma alguma segurar qualquer objeto que estivesse relacionado ao trabalho da mãe, dizendo que jamais faria aquilo porque *é coisa de mulher* e foi vestida de terno e disse que estava representando a profissão do pai.

O discurso da jovem família, branca, fundamentalista e conservadora era a materialização de tudo o que de mais moralizante as professoras já haviam escutado até ali, e o máximo que conseguiram citar para fundamentar a teoria educacional que tentavam defender foi de Platão, utilizando-se da hermenêutica para trazer à conversa teorias teológicas, mas não se estenderam muito, apenas fizeram uma fala para contrargumentar as teorias progressistas de Vigotski, Paulo Freire e outros mencionados para dar respaldo às práticas pedagógicas atacadas até ali.

Percebe-se um pensamento formulado a partir de uma cultura de alienação baseada no fundamentalismo religioso moralizante disseminado atualmente na sociedade, principalmente via igrejas neopentecostais aqui no Brasil. Nota-se ainda que famílias, orientadas por movimentos como o Escola Sem Partido, buscam simplificar as relações sociais banalizando a complexidade existente nela. E para que detenham um controle absoluto sobre o comportamento e decisões das crianças tentam mantê-las longe da sociedade em que estão inseridas, como se fosse algo possível, real. Somado a isso tudo, temos a retirada da obrigatoriedade de disciplinas fundamentais da educação básica, que contribuem para a formação da consciência crítica e do exercício cidadão. Uma educação,

como prática de liberdade é hoje, no Brasil, algo ameaçador. Querem trocar a educação democrática e libertária por uma educação com mordidas, onde os/as *condenados/as da terra*¹⁴ e os oprimidos/as sejam silenciados/as. Sendo assim, resta-nos lutar por tempos melhores e sem mordidas. Em tempos de desesperanças, urge a esperança de que não sejamos alienados e amordaçados! Retroceder, jamais!

Referências

BLOG METTZER. **Pagar para fazer trabalho acadêmico é ilegal.** Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/fraude-academica-e-ilegal>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BOSIO, Marina. **Saiba o que diz Projeto que institui o Programa Escola Sem Partido.** Disponível em: <<http://www.cvj.sc.gov.br/home/47-comissoes/3486-saiba-o-que-diz-o-projeto-que-institui-o-programa-escola-sem-partido>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAGNINI, Lariane. **Audiência pública debate escola sem partido em Tubarão, no Sul de Santa Catarina.** Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/08/audiencia-publica-debate-escola-sem-partido-em-tubarao-no-sul-de-santa-catarina-nesta-sexta-feira-9868130.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

CÂMARA DE VEREADORES. **Conselheiros de Educação de Itapema repudiam o Escola Sem Partido.** Disponível em: <<http://itapema.sc.leg.br/noticias-camara/conselheiros-de-educacao-de-itapema-repudiam-o-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CÂMARA DE VEREADORES. **Escola Sem Partido.** Disponível em: <<http://cmc.sc.gov.br/2012/index.php/31-em-destaque/1536-escola-sem-partido>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CÂMARA DE VEREADORES. **MBL apresenta à Câmara de Itapema anteprojeto para Lei da Escola sem Partido.** Disponível em: <<http://itapema.sc.leg.br/noticias-camara/mbl-apresenta-a-camara-de-itapema-anteprojeto-para-lei-da-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CLICRDC. **“Escola Sem Partido” faz ato no centro de Chapecó.** Disponível em: <<https://clicrdc.com.br/politica/escola-sem-partido-faz-ato-no-centro-de-chapeco/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Notificação extrajudicial.** Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora: UFJF, 2005.

14 Fazemos referências a Frantz Fanon (2013).

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução**. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GADOTTI, Fábio. **Projeto Escola sem Partido é protocolado na Câmara**. Disponível em: <<https://ndonline.com.br/florianopolis/coluna/fabio-gadotti/escola-sem-partido-volta-ao-debate-na-camara-de-florianopolis>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GASPERIN, Emerson. **Linha de montagem: Escola Sem Partido discute a neutralidade do ensino no país**. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2016/07/linha-de-montagem-escola-sem-partido-discute-a-neutralidade-do-ensino-no-pais-6473159.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GONÇALVES, Ana Paula; LEMUS, Verônica. **Projeto que proíbe ideologia de gênero é protocolado na Câmara de Jaraguá**. Disponível em: <<https://ocp.news/geral/projeto-que-proibe-ideologia-de-genero-e-protocolado-na-camara-de-jaragua>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MACHADO, Pedro. **Discussão sobre o "Escola sem Partido" chega a Blumenau**. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/pedromachado/2017/10/31/discussao-sobre-o-escola-sem-partido-chega-a-blumenau/?topo=77/feed/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

OLIVEIRA, Franciele. **"Escola Sem Partido" está em discussão na Câmara de Criciúma**. Disponível em: <<http://www.clicatribuna.com/noticia/geral/escola-sem-partido-esta-em-discussao-na-camara-de-criciuma-19991>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PAUTZ, Dagmara. **Vereador propõe lei da Escola sem Partido em Balneário Camboriú**. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/de-ponto-a-ponto/noticia/2017/08/vereador-propoe-lei-da-escola-sem-partido-em-balneario-camboriu-9866525.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.19-35.

TOSCHI, Cristiane. **Programa Escola sem Partido gera polêmica**. Disponível em: <<http://www.jornalacidadesc.com.br/2017/10/25/programa-escola-sem-partido-gera-polemica/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ZAPELINI, Marcelo. **Escola sem partido começa a tramitar na Assembleia Legislativa de SC**. Disponível em: <<http://desacato.info/escola-sem-partido-comeca-a-tramitar-na-assembleia-legislativa-de-sc/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS CONQUISTAS LEGAIS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Russel Teresinha Dutra da Rosa

Movimentos sociais

O direito à Educação é uma luta permanente na sociedade brasileira, marcada por desigualdades e injustiças históricas como a extorsão de terras dos autóctones, o sequestro de africanos e a escravização deles e de seus descendentes por quase 400 anos (CURY, 2002). Sob o regime escravista, pessoas eram comercializadas e separadas de seus grupos de origem para dificultar a sua organização e resistência. E meninas e mulheres sofriam abusos de traficantes e de proprietários, criando os filhos, muitos deles gerados violentamente, em núcleos matrifocais (SILVA et al., 2017).

As fugas, a constituição de quilombos e as insurreições internas, como a revolta dos Malês, em Salvador, em 1835, somadas aos movimentos externos, como a revolução negra do Haiti (1791-1804) e a abolição da escravatura no Uruguai, em 1840, produziram o receio das elites brancas, o qual levou a mudanças no ordenamento legal brasileiro. Essas mudanças, por um lado, não só foram no sentido do aumento da repressão e de punições exemplares, mas também no sentido de concessões de algumas formas de emancipação, na tentativa do império de controlar os livres e os libertos. A constituição de 1824 garantia a cidadania apenas aos libertos que tivessem uma renda mínima e, em 1881, à essa exigência foi acrescida a necessidade das habilidades de leitura e de escrita. Em 1831 e em 1850, foram propostas leis que deveriam evitar que as pessoas de origem africana desembarcadas no país fossem escravizadas. Mas o cumprimento dessas regulamentações não era efetivo e o tráfico humano persistiu (SILVA et al., 2017). Em 1869, tornou-se possível a compra da alforria e, em 1871, a lei do ventre livre, permitiu a libertação após ressarcimento ao senhor por meio de trabalho sem remuneração até os 21 anos, ou por indenização do império, quando a criança completasse oito anos. Assim, trabalhadores negros escravizados conviveram com trabalhadores negros livres, cada vez em maior número, antes da lei Áurea, em 1888 (SILVA et al., 2017, p. 68).

Após a abolição da escravatura, a falta de acesso à propriedade da terra e à instrução e a continuidade da precariedade das condições de trabalho, nos meios rurais e urbanos, mantiveram grande parcela da população na miséria. Além disso, a negação do direito à expressão cultural, a proibição da realização de rituais religiosos de matriz africana e indígena, a supressão do descanso e do divertimento, a violência policial e os despejos

sob a vigilância das inspetorias de higiene eram formas constantes de violação à dignidade (SILVA et al., 2017, p. 86-93). Após 1888, negros permaneceram enfrentando a discriminação, a qual buscou legitimar-se em falsos argumentos do racismo científico, substrato de políticas de branqueamento, como o incentivo à imigração de colonos europeus com garantias de acesso à terra, usurpada das nações indígenas, por meio de títulos do império (SILVA et al., 2017, p. 66-69).

O trabalho doméstico, frequentemente foi mantido sem remuneração, incluindo a exploração de trabalho infantil. Nesse contexto, os movimentos negros organizaram-se em clubes e sociedades beneficentes, como a Sociedade Floresta Aurora, fundada em 1872, a Irmandade Nossa Senhora do Rosário, também criada no século XIX, em Porto Alegre, o Clube Abolicionista de Pelotas e o Centro Etiópico, criado em 1884, a Frente Negra Pelotense, em 1930, entre outros (SILVA et al., 2017, p. 67-101). O protagonismo também se fez em associações classistas como o movimento operário de sapateiros, tipógrafos e estivadores, tendo entre os seus líderes Francisco Xavier da Costa (1871-1934), litógrafo, que participou de greves no início do século XX, lutando por melhores salários e por redução das jornadas de trabalho para nove horas diárias¹⁵, em 1906. A visibilidade a esses movimentos foi construída por uma imprensa negra, como os jornais O Exemplo (1897-1930), em Porto Alegre, e A Alvorada (1907-1965), em Pelotas, e nos eventos que congregavam os diferentes grupos como o I Congresso Afro-Brasileiro de Recife, em 1934 (SILVA et al., 2017, p. 71-76).

Quando se trata especificamente do direito à educação, no Rio Grande do Sul, um regulamento de 1837 proibia escravos e pretos, esses últimos mesmo que fossem livres, de frequentar as poucas escolas públicas da época. Em 1854, essa medida foi estendida para todo o país e só foi revogada em 1880, quando cerca de 85% da população negra era livre. Mas a possibilidade de frequentar as aulas públicas trazia outras barreiras, pois as crianças negras, muitas vezes, eram colocadas em uma sala separada da principal e precisavam aprender a distância, sem o auxílio do professor. Após a abolição da escravatura, em 1888, diversos mecanismos legais e práticos foram estabelecidos a fim de dificultar a escolarização da população negra e a luta pela alfabetização passou a ser um dos objetivos dos abolicionistas. O engajamento de intelectuais negros, como os portoalegrenses, o advogado Sóter Caio da Silva (falecido em 1894) e o jornalista Espiridião Calixto (nascido em 1864); o dramaturgo de Rio Grande, Arthur Rodrigues da Rocha (1859-1888); o escritor carioca e fundador da Academia Brasileira de Letras,

15 Pleito ameaçado na reforma trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467), a qual fragilizou o limite de oito horas de trabalho diárias, previsto na Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei nº 5.452 de 1943) uma vez que os acordos coletivos se sobrepõem à lei. Tal alteração permite, inclusive, a “prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho”, no inciso XIII do Art. 611-A. É importante notar que o Brasil havia atualizado a legislação criminal com um conceito moderno de trabalho escravo somente em 2003, o qual envolvia não só a restrição de liberdade e a servidão por dívidas, mas também outras violações da dignidade da pessoa humana (<https://nacoesunidas.org/onu-lanca-posicao-tecnica-sobre-trabalho-escravo-no-brasil/>). A dificuldade de fiscalização de trabalho escravo no século XXI torna-se concreta a partir da publicação, no Diário Oficial da União, em 16 de outubro de 2017, da Portaria do Ministério do Trabalho nº 1.129 de 13.10.17, que considera trabalho escravo somente aquele que restringe a liberdade, o transporte e retém documentos dos trabalhadores, exigindo, na fiscalização, o registro de boletim de ocorrência policial, desconsiderando as concepções da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse decreto foi suspenso em liminar do STF no dia 23 de outubro de 2017 (<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF489liminar.pdf>).

Machado de Assis (1839-1908); o farmacêutico e literato José Carlos do Patrocínio (1853-1905); o escritor baiano Luís Gama (1830-1882); o engenheiro André Rebouças (1838-1898), filho do advogado baiano Antônio Pereira Rebouças; a escritora do Maranhão, Maria Firmina dos Reis (1825-1917), foram fundamentais na disputa narrativa e na luta por avanços legais que viabilizassem direitos sociais (SILVA, 2017, p. 53; Parecer CNE/CP nº 3/2004, p. 13).

Os embates discursivos, ainda correntes, passam pela superação do mito da democracia racial, que encobre desigualdades históricas e culpa a vítima pela exclusão social (SILVA, et. al, 2017, p. 77; Parecer CNE/CP nº 3/2004). E exige o reconhecimento da perversidade dos estereótipos depreciativos e do racismo vigente em instituições educacionais. Não é suficiente afirmar que o racismo científico está superado pelas pesquisas no campo biológico, pois o conceito de raça está impregnado nas relações sociais interferindo no lugar social e no destino de brasileiros a partir de características físicas como a cor da pele e o tipo de cabelo e de formas específicas de expressão cultural, como os cultos de matriz africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004, p. 5).

A atuação dos movimentos sociais é fundamental no resgate histórico necessário à construção da identidade negra, em um contexto complexo em que o pertencimento sociocultural ainda carrega significados negativos e requer a afirmação de sua positividade e de seu sentido político. Portanto, negros e indígenas são os que se autodeclaram pelo reconhecimento de sua ascendência africana ou autóctone e pelo pertencimento a determinados grupos étnico-raciais com especificidades culturais (Parecer CNE/CP nº 3/2004, p. 7). Para tanto, é necessário dar visibilidade às diferenças e à contribuição ao processo civilizatório do trabalho e das lutas dos povos de origem africana e indígena (Parecer CNE/CP nº 3/2004). O movimento negro, ao longo do século XX, reivindicou a inclusão nos currículos da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como a reeducação de relações étnico-raciais para o enfrentamento das tensões devidas aos preconceitos e às discriminações. A luta pelo desenvolvimento de políticas de ações afirmativas que produzam reparações aos danos materiais, psicológicos, políticos e educacionais sofridos em decorrência da escravização busca romper com um sistema supostamente meritocrático, mas que na verdade mantém privilégios e agrava desigualdades (Parecer CNE/CP nº 3/2004).

Assim como o movimento negro, o movimento ambientalista é aqui destacado porque faz parte da história brasileira a relação predatória com o ambiente e a desvalorização da diversidade cultural e de práticas tradicionais de manejo e conservação ambiental, como as de pescadores artesanais, populações ribeirinhas, comunidades indígenas e quilombolas. A reação à destruição da biodiversidade e à contaminação de água, ar e solo ganhou evidência na segunda metade do século XX, sendo fundamental ressaltar o pioneirismo de José Lutzenberger que, no contexto de autoritarismo da ditadura civil-militar, em 1971, fundou a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN) a qual pressionou pela criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973. Em 1977, ocorreu a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (seringueiros) de Xapuri, no Acre, por Chico Mendes. O ativismo de Chico Mendes, até o seu assassinato

em 1988, ocorreu em um contexto de políticas desenvolvimentistas com efeitos perversos para a Amazônia, a qual incluiu a transferência de camponeses gaúchos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra para a região, intensificando conflitos pela terra entre indígenas, extrativistas, colonos, madeireiros, mineradores, empresários, posseiros e grileiros (Parecer CNE/CP nº 14/2012, p. 11).

Seria necessário abordar também as indiscutíveis contribuições para a equidade dos movimentos feminista e LGBT, o que não poderá ser tratado com a profundidade necessária nesta comunicação, citando-se apenas conquistas recentes, como a possibilidade de interrupção da gestação em hospitais públicos, pelo SUS, nos casos de risco de vida para a mulher, de violência sexual¹⁶ e de anencefalia¹⁷; bem como o registro de casamento entre pessoas do mesmo sexo¹⁸.

Este espaço não permite explorar os inúmeros movimentos que buscam acesso aos bens culturais, aos direitos humanos e sociais e maior participação nas decisões políticas, como as organizações de luta por reforma agrária e por moradia urbana, as comunidades surdas, entre outros que reivindicam inclusão, acessibilidade, respeito à diversidade de identidades e culturas com a defesa da dignidade e da justiça social.

Legislação democrática

Os movimentos sociais, que lutam por acesso à educação como um direito que habilita à conquista de outros direitos¹⁹, obtiveram conquistas importantes na Constituição Federal Democrática de 1988 e em legislação complementar como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996); as Leis e as Diretrizes que incluem a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos (Lei nº 10.639/2003; Resolução CNE/CP nº 1/2004; Lei nº 12.288/2010); a Lei e as Diretrizes da Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999; Resolução CNE/CP nº 2/2012); as Diretrizes acerca dos Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) entre outras.

É interessante notar que a legislação educacional é também complementada pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), a qual no Capítulo I, relativo às Medidas Integradas de Prevenção, art. 8º, prevê, no inciso V, “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” e, no inciso VIII, “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa

16 Art. 128 do Código Penal Brasileiro; Decreto nº 7.958 de 2013 e Portaria nº 415 de 2014.

17 Decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 2012, em ação judicial requerida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS).

18 Resolução nº 175 do STF de 2013.

19 Conforme o texto da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, publicado em abril de 2016, “a educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p. 26). Concepção desenvolvida por Cury (2002).

humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”.

Parte dessa legislação está sintetizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), no capítulo que trata da complementaridade da Base Nacional Comum e da parte diversificada dos currículos:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 7/2010, p. 5).

Nessa passagem das diretrizes curriculares fica claro que os temas que visam à promoção da equidade social e da sustentabilidade ambiental estão previstos para serem contemplados tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto nos currículos propostos pelos sistemas de ensino e pelos projetos pedagógicos das escolas. Diretriz esta, desconsiderada na terceira versão da BNCC, publicada em 2017, como tratado adiante.

Os avanços legais nem sempre se concretizam em práticas que atinjam a todos, em razão de tradições discriminatórias, em uma sociedade desigual. Mas são o resultado de movimentos internos que pressionam as autoridades do país e também do diálogo com a comunidade internacional. Destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989, precedendo a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; as Conferências Mundiais contra o Racismo, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2001 e 2009, pouco antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Da mesma forma as Diretrizes para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012), as quais foram publicadas no mesmo ano da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Natural, celebrando os vinte anos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO 92, Carta da Terra e Agenda 21).

Assim, é possível perceber que os avanços da legislação brasileira no sentido de garantia de direitos resultam tanto de uma mobilização interna de movimentos sociais, quanto de consensos produzidos internacionalmente, os quais pressionam os representantes e autoridades de instituições nacionais como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e o Congresso Nacional para a produção de uma legislação democrática. Entretanto, essa legislação nem sempre é conhecida e observada nas práticas escolares

cotidianas. E, além disso, há também movimentos de resistência ativa, os quais parecem ter granjeado maior espaço nos últimos anos.

Escola com censura

Cunha (2016) avalia as ações reacionárias, como a proposição dos projetos de lei designados *Escola sem Partido* (ESP), como respostas conservadoras aos avanços democráticos das últimas décadas. As ações que ocorrem sob o rótulo *Escola sem Partido*, iniciaram em 2004, logo após a eleição do primeiro presidente da república de origem operária. Trata-se de uma iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, inspirado em organização similar norte-americana designada como *No Indoctrination*²⁰. Em 2014, a Frente Parlamentar Religiosa, em conjunto com o ESP, produziu a retirada das referências à promoção de equidade de gênero e étnico-racial das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e dos planos estaduais e municipais subsequentes. E, em 2015, foi constituída a Associação Escola sem Partido, a qual iniciou um conjunto de ações judiciais, sendo a primeira²¹ delas contra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por causa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, que apresentava como tema da redação “a persistência da violência contra a mulher” e incluía entre os critérios de correção, que levavam à anulação da prova, propostas que violassem o princípio dos direitos humanos²². Tal critério, amparado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) foi questionado pelo ESP.

Simultaneamente, uma série de projetos de lei passou a ser protocolada nas esferas federais, estaduais e municipais. Os primeiros projetos de lei foram apresentados na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (projeto de lei nº 2.974 de 2014) e na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (projeto de lei nº 867/2014) (MOURA, 2016, p. 31) por políticos de uma mesma família, a qual costuma defender a redução da maioria penal e a revogação do estatuto do desarmamento, filhos de um conhecido deputado federal que tem feito declarações homofóbicas e racistas, bem como apologia ao estupro e à tortura, defendendo as práticas dos porões da ditadura civil-militar, implantada em 1964 no Brasil.

Aqui, é importante contextualizar o surgimento dos projetos de lei no Estado do Rio de Janeiro. A exemplo da longa história norte-americana de ativismo criacionista, nesse estado brasileiro foi implantado, em 2002, o ensino religioso confessional nas escolas públicas (ALMEIDA, 2012). Tal medida desrespeitou a laicidade do estado prevista na Constituição Federal da República:

20 Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 06 out. 2017.

21 Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/representacoes-ao-mp>>. Acesso em: 03 out. 2016.

22 Existe um modelo de petição na página do ESP para estudantes contestarem o critério de respeito ao princípio de direitos humanos no ENEM (Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 08 out. 2017). E esse pleito foi concedido em liminar do STF de 04 de novembro de 2017 (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/stf-mantem-decisao-que-proibe-zerar-redacao-que-desrespeitar-direitos-humanos>>.).

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

E descumpriu o previsto na LDBEN de 1996, modificada pela Lei nº 9.475 de 1997, que propôs nova redação para o Artigo 33:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1997, grifos nossos).

A possibilidade de catequese em escolas públicas por professores contratados pelo estado foi recentemente apoiada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em decisão, do dia 27 de setembro de 2017, acerca da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4439) proposta pela Procuradoria-Geral da República. Na ação era solicitado que o ensino religioso nas escolas públicas fosse de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores representantes de confissões religiosas. Também foi pleiteada a declaração de inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas” do parágrafo primeiro do Art. 11 do Decreto Presidencial nº 7.107 de 2010, relativo ao acordo com a Santa Sé:

O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Decreto nº 7.107 de 2010, grifos nossos).

A decisão do STF, porém, desrespeitou o artigo 19 da Constituição Federal da República e o artigo 33 da LDBEN, além da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, “Pacto de San José de Costa Rica”, de 1969, que entrou em vigor em 1978, mas só foi ratificada pelo Brasil, sob o regime democrático, em 1992. Essa convenção prevê em seu artigo primeiro o respeito aos direitos e liberdades sem discriminação de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas, origem nacional ou social, posição econômica e, no artigo 12, trata especificamente da liberdade de consciência e de religião. Mas, nas escolas públicas em que seja permitido o ensino religioso confessional, possivelmente estudantes agnósticos, ateus ou adeptos de religiões com menor representatividade na população,

que são alvo de discriminação, poderão ser submetidos a rituais e discursos proselitistas e virem a sofrer assédio e violência de colegas pertencentes a religiões majoritárias, caso pretendam exercer o direito constitucional de não frequentar essas aulas.

Essa decisão do Supremo se coaduna com medida anterior, tomada pelo Ministério da Educação, quando da publicação da terceira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em abril de 2017, excluindo a proposta de ensino religioso não confessional que havia sido publicada na segunda versão de 2016. Na segunda versão da BNCC, o Ensino Religioso era proposto no sentido da compreensão antropológica e histórica dos fenômenos religiosos:

A vontade de poder, que frequentemente traduz-se no desejo de posse da verdade, pode se converter em dominação sobre grupos e/ou minorias. No contexto latino-americano, por exemplo, ao longo de quatro séculos, a diversidade cultural, e seus decorrentes sistemas simbólico-religiosos, foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador. Pela aliança entre a cruz (poder religioso) e a espada (poder político), as culturas, saberes, religiosidades e valores indígenas, africanos e de minorias étnicas foram considerados elementos a serem combatidos, convertidos e subalternizados em nome de um ideal civilizatório monocultural (BNCC, 2016, p. 169).

A segunda versão da BNCC, portanto, ao fornecer os parâmetros do Ensino Religioso nas Escolas, buscava evitar o ensino confessional. Já a terceira versão excluiu esse texto sobre o Ensino Religioso. Tal exclusão, em uma primeira leitura, pareceu um avanço no sentido da laicidade da educação pública, entretanto, a decisão posterior do STF permitindo o Ensino Religioso Confessional, demonstra o retrocesso que representa a omissão pela BNCC dos limites não confessionais ao ensino religioso em escolas públicas. Portanto, a exclusão do tema na terceira versão da BNCC de 2017 parece ter a intenção de permitir o ensino confessional, eliminando as restrições que existiam na segunda versão da BNCC de 2016:

A escola, diante de sua função social, pode contribuir para a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, desenvolvendo práticas pedagógicas que enfrentem e questionem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver entre os diferentes e as diferenças. Nesse sentido, lhe cabe disponibilizar aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, como o materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião (BNCC, 2016, p. 169).

Após a contextualização quanto ao início da cruzada dos projetos de lei Escola sem Partido, em 2014, no estado do Rio de Janeiro, onde as escolas públicas oferecem ensino religioso confessional, até a análise da omissão do tema na terceira versão da BNCC e da decisão inconstitucional do STF, em 2017, medidas possivelmente influenciadas pela força política da Frente Parlamentar Religiosa e da Escola sem Partido, faz-se necessário citar os demais projetos protocolados no Congresso Nacional.

Na Câmara Federal dos Deputados são sete projetos Escola sem Partido (ESP): PL nº 7.180/2014 e PL nº 867/2015, que pretendem incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o programa ESP. Esses dois projetos foram, em 2016, apensados ao PL nº 7.181/2014, que propõe Parâmetros Curriculares Nacionais com vigência decenal em que os valores familiares tenham precedência sobre a educação escolar quanto à educação moral, sexual e religiosa; ao PL nº 1.859/2015, que proíbe o estudo do que designam como ideologia de gênero e orientação sexual; ao PL nº 5.487/2016, que proíbe Livros Didáticos de tratarem dos temas da Orientação e diversidade sexual; e, finalmente, ao PL nº 6.005/2016, que é um substitutivo proposto por um deputado de oposição que busca se contrapor a todas as proibições previstas nos projetos anteriores. Além dos cinco projetos do ESP citados e mais o substitutivo, que tramitam apensados, existem outros dois do ESP, o PL nº 1.411/2015, que tipifica assédio ideológico como crime e o PL nº 4.486/2016, que prevê a transferência da responsabilidade de deliberação sobre o texto da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação para o Congresso Nacional. Também foi protocolado um projeto de lei no Senado Federal, o PLS nº 193/2016, disponível para consulta pública²³, em uma página em que foi divulgado um vídeo com o senador que protocolou o projeto, fazendo a sua defesa, sem qualquer contraponto, numa estratégia autoritária de dirigir o voto popular.

Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, em 2015, foi protocolado o PL nº 190/2015, com o programa ESP, arquivado pelo próprio deputado estadual que o propôs em outubro de 2016. Em 2017, o mesmo deputado estadual, que havia arquivado o projeto ESP em 2016, apresentou um novo projeto, ligeiramente modificado, o PL nº 163/2017. No estado do Rio Grande do Sul, houve a autoria de um projeto de lei substitutivo, o PL nº 156/2016, com o programa Escola sem Mordada, o qual visa garantir as liberdades de expressão, de aprender e de ensinar, previstas na constituição federal e na LDBEN. Esse projeto de lei que se opõe à censura nas escolas foi o que inspirou o substitutivo protocolado na Câmara Federal dos Deputados já referido. Em municípios gaúchos tramitam quatro projetos ESP, o PLL nº 124/2016, na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, o PL nº 1/2017 em Uruguaiana, o PL nº 241/2017, em Viamão e o PL nº 133/2017 em São Leopoldo. Em Pelotas, o PLO nº 5.191/2017 foi protocolado no dia 15 de agosto e arquivado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Vereadores no dia 31 de agosto. De acordo com o estudo de Fernanda Moura (2016) existem cerca de sessenta projetos de lei similares tramitando em estados e municípios brasileiros.

O nome dos projetos de lei *Escola sem Partido* tem provocado uma fácil adesão da sociedade e até mesmo de uma fração de alunos e de professores, em um contexto em

²³ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacao materia?id=125666>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

que os meios de comunicação de massa têm apontado como a maior mazela da sociedade brasileira a corrupção na política, minimizando a responsabilidade do setor privado, empresas e bancos, não só na corrupção ativa, mas também em outras formas de evasão de divisas, como a sonegação de impostos. O discurso hegemônico omite a renúncia fiscal²⁴ e a injustiça de um sistema tributário que penaliza consumidores de baixa renda e favorece o estrato mais rico da sociedade. Nesse contexto, o nome escola sem partido tem recebido o apoio de muitos desavisados que desconhecem o conteúdo dos textos dos projetos de lei. Para abordar esse conteúdo vale recorrer ao texto da liminar de 22 de março de 2017 do Supremo Tribunal Federal, que suspendeu a vigência de lei do ESP (Lei nº 7.800/2016), em Alagoas, a qual apresenta conteúdo similar ao proposto nos demais projetos de lei citados.

O STF destacou que a proibição à doutrinação política ou ideológica, no texto da lei ESP alagoana, foi realizada sem que fossem apresentadas definições para esses termos. De acordo com a medida cautelar do STF, “[...] a vedação genérica e vaga à doutrinação política e ideológica e à emissão de opiniões político-partidárias [...] constitui restrição desproporcional à liberdade de expressão docente, a qual se revela excessiva e desnecessária para tutelar a liberdade de consciência de alunos” (BARROSO, 22.03.2017, p. 2). O ministro relator menciona ainda que é inegável o conteúdo ideológico de quaisquer temas de estudo, como, por exemplo, as narrativas enviesadas sobre o suposto descobrimento do Brasil, as quais teriam maior precisão histórica se designadas como conquista e colonização do território que hoje é chamado de Brasil. Segundo ele faz parte do trabalho pedagógico formar o aluno para identificar as múltiplas ideologias ou visões de mundo que estão por trás das informações e conhecimentos escolares. E mais, o estabelecimento de limites a direitos fundamentais por meio de expressões excessivamente genéricas tem um efeito inibidor, levando as pessoas a se abster de exercer direitos por receio de sanções, havendo o risco de aplicação seletiva para beneficiar ou prejudicar certas práticas ou grupos (BARROSO, 22.03.2017, p. 39).

Os projetos de lei podem levar à supressão do estudo de tópicos da vida social, em descumprimento a regulamentações legais, como as citadas no início deste artigo e sintetizadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer nº 126/2016) do Conselho Estadual de Educação, as quais recomendam que nas escolas haja a “liberação da palavra” para que, em um ambiente seguro e de confiança, seja possível conversar sobre assuntos difíceis que digam respeito a violações aos direitos humanos.

Outro aspecto destacado na liminar do STF são os artigos dos projetos de lei que tomam o “aluno como pessoa vulnerável na relação de aprendizado”, desprezando a capacidade reflexiva dos estudantes, o que indica desconhecimento da dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem, em que os alunos são sujeitos ativos, como demonstrado pelas pesquisas do campo educacional (por exemplo, CARRAHER, 1988; VASCONCELOS; PRAIA;

24 O Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), órgão do Ministério da Fazenda, tomou decisão favorável ao Banco Itaú, em abril de 2017, em um processo que envolvia cerca de vinte e cinco bilhões de reais em Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido no processo de fusão com o Unibanco em 2008 (Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/carf-decide-favor-do-itaú-em-processo-de-25-bi-de-impostos-21186804>>. Acesso em: 19 out. 2017).

ALMEIDA, 2003).

O cerceamento da emissão de opiniões dos educadores afronta o inciso IX do artigo quinto da Constituição Federal da República, a qual afirma ser “livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. A lei de Alagoas e os demais projetos de lei ESP citam parcialmente incisos do artigo 206 da Constituição Federal da República desconfigurando e desrespeitando os seus princípios. Portanto, é importante considerar os princípios do artigo 206 que são omitidos pelo ESP:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

No Inciso I é estabelecido o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, exigindo a promoção da equidade por meio da inclusão de narrativas e conhecimentos de grupos que tiveram historicamente os seus direitos subtraídos. O inciso II atribui igual valor à liberdade de aprender e à liberdade de ensinar, da mesma forma que valoriza o conhecimento científico e a produção artística sem censura. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previstos no inciso III, é garantido nas escolas públicas pelo acesso universal de estudantes e pelo ingresso de professores por meio de concurso público, os quais possibilitam a convivência de pessoas de variadas origens socioculturais com diferentes visões de mundo.

Os princípios presentes nos incisos IV a VIII do artigo 206 da Constituição Federal da República, muitos deles descumpridos pelos sistemas de ensino e omitidos pelo ESP (PENNA, 2017), apontam a negligência desse grupo em relação à precariedade das condições de trabalho e de estudo nas escolas das redes de Educação Básica. Essa precariedade tem reduzido o interesse dos jovens pela carreira do magistério. E a previsão, nos projetos ESP, da possibilidade de denúncia anônima e de criminalização de educadores subtrai direitos constitucionais de uma categoria profissional já muito desprestigiada e

aviltada, com salários que, muitas vezes, não atingem o valor do piso nacional e que vêm sendo parcelados, nos últimos anos, no Rio Grande do Sul, colocando em risco o direito à educação da população.

Além da liminar do STF de 22 de março, no dia 16 de junho de 2017, uma outra liminar do mesmo ministro do STF suspendeu a Lei nº 3.468/2015 do município de Paranaguá, no Paraná, que vedava o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas. Entre os argumentos do relator estava a defesa ao direito à educação emancipatória, o dever do Estado de assegurar um ensino plural, bem como a violação à liberdade de ensinar e de aprender previstas no artigo quinto, no artigo 206 (incisos II, III e V) e no artigo 214 da Constituição Federal da República (CFR). O ministro apontou que a lei comprometia o papel transformador da educação e ainda denunciou a “utilização do aparato estatal para manter grupos minoritários em condição de invisibilidade e inferioridade”, por meio de uma regulamentação que viola o “direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito”, levando à “perpetuação de estigmas” em desrespeito ao inciso III do artigo primeiro e ao artigo quinto da CFR. A medida cautelar ainda aponta que a lei de Paranaguá infringe o princípio da proteção integral, negligenciando a educação sobre diversidade sexual, o que mantém em situação de vulnerabilidade indivíduos “que podem desenvolver identidades de gênero e orientação sexual divergentes do padrão culturalmente naturalizado”, descumprindo o “dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão” e desobedecendo o “regime constitucional especialmente protetivo”, conforme o artigo 227 da CFR (BARROSO, 16.06.2017, p. 1-2).

Por fim, é imperioso citar a carta de 13 de abril de 2017 do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas que denuncia os efeitos do programa *Escola sem Partido*, que pretende impor medidas indevidamente restritivas, as quais ferem o direito internacional e acordos dos quais o país é signatário, citando especificamente o Artigo 19 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, estabelecido em Assembleia Geral das Nações Unidas em Resolução nº 2200 - A (XXI), de 16 de dezembro de 1966, que entrou em vigor em 1976, mas só foi ratificado pelo Brasil²⁵ em 1992, e que protege a todos o direito à opinião e à liberdade de expressão, sem interferências, e o direito a buscar, receber, e partilhar informações e ideias de todos tipos, independentemente de fronteiras ou meios (CAMPANHA, 2017).

O documento também menciona a Convenção dos Direitos da Criança (CAMPANHA, 2017), adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada pelo Brasil²⁶ em 1990, a qual prevê no artigo segundo “a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares”. No artigo 29 (d) recomenda a preparação da “criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem

25 Decreto Presidencial nº 592/1992.

26 Decreto Presidencial nº 99.710/1990.

indígena” (NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Além de os textos dos projetos de lei Escola sem Partido serem inconstitucionais, desrespeitarem a LDBEN, regulamentações nacionais complementares e infringirem acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, mais informações acerca dos direitos atacados pelo ESP podem ser localizadas no texto do modelo de *Notificação Extrajudicial* disponibilizado para que os pais constriam professores anonimamente. No item 4 do referido modelo consta a condenação à participação dos estudantes em manifestações públicas:

4. A pretexto de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os seus colegas de magistério que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de campanhas salariais (“em defesa da educação”), greves, passeatas, invasões e manifestações, transformando-os em massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses corporativos ou políticos (MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL DO ESP²⁷).

O que é considerado incitação? A discussão de problemas educacionais? A própria participação do professor em um protesto público? A livre expressão de opiniões? Mais uma vez a vagueza da redação permite interpretações amplas e o assédio de educadores e também o constrangimento de estudantes por quaisquer práticas previstas para realização em uma sociedade democrática.

No item 5 da notificação extrajudicial é evidenciada a proibição do estudo de temas associados à sexualidade, incluindo homofobia e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis:

5. Há, ainda, os professores que, instigados pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc. (MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL DO ESP).

Nessa passagem, a necessidade de a escola abordar formas de prevenção da transmissão do HIV passa a ser criminalizada o que é preocupante diante do fato de, segundo o Boletim Epidemiológico da Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, o estado gaúcho e a capital portoalegrense apresentarem os índices de contaminação brasileiros mais altos (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 5).

Retomando a análise do documento de Notificação Extrajudicial, no item 15, até mesmo o trabalho pedagógico a partir do conhecimento científico é posto sob suspeita:

27 Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinao-nas-escolas>>. Acesso em: 04 out. 2016.

15. Nesse domínio, ademais, a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem **estritamente científica**, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desprezar o direito dos estudantes e o de seus pais (MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL DO ESP, grifos nossos).

A proposição de realização de denúncia anônima, tendo por base os exemplos apontados, demonstra o caráter obscurantista e o risco de qualquer prática pedagógica estar sujeita à censura por parte de estudantes e famílias que serão mantidos ignorantes e preconceituosos no caso de a aplicação do proposto pelo ESP ser autorizada na forma de lei.

Quem são os sujeitos da escola sem partido?

Considerando o exposto, cabe examinar quem são os sujeitos sociais que tem apoiado o Escola sem Partido. Duas minutas de projetos de lei são disponibilizadas na página da internet do ESP, uma estadual²⁸ e outra municipal²⁹, cabendo aos parlamentares apenas protocolar esses projetos de lei nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras de vereadores. Na esfera federal, muitos dos políticos que protocolaram os projetos de lei fazem parte da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, a qual representa uma grande força, sendo composta por 198 deputados federais e 04 senadores, de acordo com lista³⁰ de 09.11.2015. O senador que protocolou o PLS 193/2016 e os deputados que protocolaram outros cinco projetos de lei ESP na Câmara Federal dos Deputados - PL 7.180/2014, PL 7.181/2014, PL 867/2015, PL 1.859/2015, PL 5.487/2016 - fazem parte desta bancada religiosa. Alguns dos que também subscreveram o PL 1.859/2015 fazem parte da Frente Parlamentar Agropecuária³¹, a qual é composta por 230 deputados federais e 24 senadores, entre eles, o que protocolou o PLS 193/2016 no Senado. Essa bancada tem muito poder no Congresso Nacional e, frequentemente, se contrapõe aos avanços na legislação ambiental, à demarcação de terras indígenas e quilombolas e à fiscalização de trabalho escravo. Já os membros de uma mesma família que protocolou os primeiros projetos de lei no Rio de Janeiro, assim como o vereador que protocolou o projeto de lei 124/2016, em Porto Alegre, têm feito manifestações públicas a favor da revogação do estatuto do desarmamento e da redução da maioria penal, pautas da

28 Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/anteprojeto-estadual>>. Acesso em: 19 out. 2017.

29 Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/municipal>>. Acesso em: 19 out. 2017.

30 Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>>. Acesso em: 15 de out. 2015.

31 Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53476>>. Acesso em: 15 out. 2017.

bancada financiada pela indústria de armas³².

Também podem ser encontradas manifestações favoráveis à Escola sem Partido entre os adeptos do Movimento Brasil Livre (MBL)³³, do Revoltados on Line³⁴ e do Instituto Liberal³⁵. O Instituto Liberal, assim como outras onze entidades brasileiras, é parceiro do *Atlas Network*³⁶, uma rede internacional que agrega mais de 450 agremiações parceiras (*think tanks*) em cerca de 90 países. Defende a propriedade privada e a liberdade de mercado, recebendo doações de simpatizantes, com a finalidade de formar opinião pública contrária às pautas de organizações de trabalhadores e ao socialismo, difundindo o pensamento neoliberal no mundo³⁷.

Dentre as entidades brasileiras parceiras do *Atlas Network* está o Instituto de Estudos Empresariais, em Porto Alegre, o qual promove o Fórum da Liberdade, tendo organizado o Painel *Educação e Meritocracia*, em seu 28º evento, em abril de 2015. Participou desse painel Rodrigo Galindo, líder da maior empresa educacional do mundo, resultado de uma fusão entre a Kroton e a Anhanguera, além de outras filiadas, que reúnem cerca de um milhão e meio de alunos no Ensino Superior. Aqui é importante mencionar que, na página da Kroton, na seção sobre Mercados de Atuação, é evidenciada a concepção de educação como produto a ser comercializado ao veicular a informação de que o Brasil é o maior mercado de Educação Básica da América Latina com 58 milhões de alunos, sendo 80% dos recursos públicos destinados para esse nível de ensino, uma vez que as escolas públicas concentram 83% das matrículas. Essa visão contrapõe-se à noção de Educação como direito social. No mesmo site da Kroton, nos infográficos sobre a Educação Básica aparecem, entre os serviços prestados pela empresa e suas filiadas, desenvolvimento de conteúdo, impressão, armazenamento e transporte de coleções didáticas, consultorias para treinamento, além de gestão de escolas³⁸.

Retomando o painel *Educação e Meritocracia* do Fórum da Liberdade, a escolha do representante da Kroton como palestrante associa-se à defesa da ideia de que a educação deve ser realizada em escolas privadas com financiamento público³⁹, essa proposta é analisada criticamente nos estudos de Carvalho (2013) e de Lima (2011). Participou do

32 Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/industria-da-bala-doaquase-r-2-milhoes-em-2014/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

33 Disponível em: <<http://www.boletimdaliberdade.com.br/2017/07/11/movimento-brasil-livre-planeja-marchas-em-defesa-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

34 Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mendonca-filho-recebe-integrantes-do-movimento-revoltados-line>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

35 Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/8-medidas-para-melhorar-a-educacao-no-brasil-sem-aumentar-os-gastos-publicos/>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

36 Instituto de Estudos Empresariais e Instituto Liberdade, em Porto Alegre; Estudantes pela Liberdade e Instituto de Formação de Líderes, em Belo Horizonte; Instituto Liberal e Instituto Millenium, no Rio de Janeiro; Instituto Liberal de São Paulo, Instituto Ludwig Von Mises Brasil, Instituto de Formação de Líderes, Mackenzie Center for Economic Freedom, Students for Liberty, em São Paulo; Líderes do Amanhã Institute, em Vitória (Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean>>. Acesso em: 16 jul. 2017).

37 Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/about/our-story>>. Acesso em: 18 out. 2017.

38 Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

39 Disponível em: <http://forumdaliberdade.com.br/fl-insights/junho-2015/noticia_03-06-15/>. Acesso em: 15 out. 2017.

mesmo painel Fernando Shuler (Insper), que defende a *charter school*, modelo escolar que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1990, e que vem sendo proposto pelo Banco Mundial para a implantação em outros países, consistindo na gestão privada de escolas públicas (KRAWCZYK, 2005). Esse modelo escolar começou a ser implantado no estado de Goiás, no final de 2015, mas foi suspenso por ação do Ministério Público⁴⁰. É relevante mencionar que Fernando Shuler tem um texto divulgado na página da Escola sem Partido intitulado *É ético usar a sala de aula para fazer a cabeça de nossos alunos?*⁴¹.

Peroni e Caetano (2015) buscam compreender quem são os agentes que vem propondo formas de pensar a educação, interferindo nas políticas de secretarias de educação municipais e estaduais e do Ministério da Educação com a finalidade de descentralizar a educação pública e entregá-la ao mercado econômico. Os achados das autoras são corroborados nos estudos de Espinosa e Queiroz (2017). Na mesma linha é interessante listar os envolvidos na produção da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, a qual é assinada por representantes do Ministério da Educação com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o apoio do Movimento pela Base (BNCC, 2017, p. 3). O Movimento pela Base foi constituído em 2013 pelos seguintes parceiros: Itaú BBA (maior corporação de investimento da América Latina, que faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo⁴²); Fundação Itaú Social; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), criado em 1987; Instituto Inspirare⁴³ (familiar) criado em 2011; Instituto Ayrton Senna; Beatriz Ferraz (Diretora da Escola de Educadores, Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial); Fundação Lemann⁴⁴ (familiar); Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (CEIPE/FGV); Instituto Natura; dois deputados federais (DEM/TO e PTB/PR) da Comissão de Educação e da Frente Parlamentar de Educação e um vereador da coligação PT/PROS – SP; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal⁴⁵ (criada em 1965); SESC; Mathema⁴⁶ (criada em 1997); um professor de Linguística PUC/SP e um de Física da USP; um antigo conselheiro do CNE; representantes do MEC, CONSED e UNDIME⁴⁷.

Na composição dos integrantes do Movimento pela Base chama atenção a ausência de entidades representativas de educadores como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e de estudantes, como a União Brasileira de

40 Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2016/02/16/17_36_26_430_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_MPE_MPF_e_MPC_suspens%C3%A3o_edital_OSs_nas_escolas.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

41 Disponível em: <<http://escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/582-e-etico-usar-a-sala-de-aula-para-fazer-a-cabeca-dos-nossos-alunos>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

42 Disponível em: <<https://www.itaubba.com.br/itaubba-pt/sobre-o-itaubba/quem-somos>>. Acesso em: 21 set. 2017.

43 Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 21 set. 2017.

44 Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

45 Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/Sobre-Nos/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 21 set. 2017.

46 Disponível em: <<http://mathema.com.br/sobre/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

47 Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em 21 set. 2017.

Estudantes Secundaristas (UBES) ou de associações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Também estão ausentes a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) ou outras entidades. Em resumo, estão ausentes os representantes de professores, de estudantes e de instituições públicas. E mais, a leitura dos relatórios produzidos pelo Movimento pela Base também evidencia o silêncio em relação à produção científica nacional acerca da Educação Brasileira, sendo contratados consultores externos para analisar a realidade⁴⁸.

Um dos resultados do trabalho realizado pelos atores escolhidos para reescrever o texto da BNCC foi a redução de espaço para o tema das desigualdades étnico-raciais, o qual ficou praticamente restrito ao componente curricular história, nos anos finais do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 367), única seção em que são citadas as leis que visam garantir a promoção da educação para a reeducação das relações étnico-raciais (leis 10.639/2003 e 11.645/2008), que alteraram o artigo 26A da LDBEN de 1996. O texto da BNCC de 2017 ao restringir a abordagem do tema a um único componente curricular e somente na etapa final do Ensino Fundamental rompe com uma política de estado (Parecer CNE/CP nº 4/2004 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) a qual prevê:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, **sem prejuízo das demais**, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos **laboratórios de ciências** e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (PARECER CNE/CP Nº 3/2004, p. 11-12, grifos nossos).

Além de restringir as menções a leis e diretrizes específicas, conquistas dos movimentos negro e indígena, a própria expressão étnico-racial é substituída por étnico-cultural na maior parte do texto da BNCC de 2017. Essa terceira versão parece contornar regulamentações legais específicas que expressam as lutas de movimentos sociais, como as diretrizes curriculares relativas à Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012) que propõem o conceito de sustentabilidade socioambiental, relacionando a dimensão ambiental ao respeito aos direitos humanos. Nessas diretrizes é explicitado:

48 Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriti>>. Acesso em: 15 out. 2017.

Art. 14. A Educação Ambiental deve contemplar:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual [...] (CNE/CP RESOLUÇÃO 2/2012).

Na terceira versão da Base *Os marcos legais que embasam a BNCC* restringem-se à Constituição Federal de 1988, a LDBN de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010, modificadas em 2013, e o Plano Nacional de Educação de 2014. Nessa seção são omitidos outros instrumentos legais que amparam o trabalho pedagógico voltado para o pleno exercício da cidadania, relegando aos estados e municípios essa responsabilidade por meio da seção “A BNCC e o pacto interfederativo” (BNCC, 2017, p. 10). E, nesta seção, a única regulamentação citada que expressa conquistas democráticas é a Lei nº 13.146, de 2015, de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A terceira versão da BNCC está em fase de discussão em audiências públicas, antes de ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, é interessante examinar a composição atual desse Conselho. A Câmara de Educação Superior tem 10 membros⁴⁹, um do Banco Mundial e seis de instituições privadas. Dessas entidades, cabe destacar o representante da Anhanguera (fusionada com a Kroton já citada nesse texto) e o representante da *Laureate International Universities* (que adquiriu diversas Faculdades isoladas no Rio Grande do Sul, como FADERGS, FAPA e Uniritter). Da mesma forma, a Câmara de Educação Básica é constituída por onze membros⁵⁰, sendo cinco da iniciativa

49 Câmara do Ensino Superior (CES): Antonio de Araújo Freitas Júnior (Fundação Getúlio Vargas e UFF), Antonio Carbonari Netto (Anhanguera S/A e Conselheiro Titular do CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República 2009-2010), Arthur Roquete de Macedo (Laureate International Universities), Francisco César de Sá Barreto (Prof. aposentado Física UFMG e CNPq), Gilberto Gonçalves Garcia (Universidade Católica de Brasília), Joaquim José Soares Neto (Prof. Física UnB e INEP), José Loureiro Lopes (Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ - teólogo), Luiz Roberto Liza Curi (MEC e MCTI), Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE), Maurício Eliseu Costa Romão (OEA e Banco Mundial), Yugo Okida (Centro Universitário Planalto do Distrito Federal e Universidade Paulista - Unip). (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 21 set. 2017).

50 Câmara da Educação Básica – CEB: Alessio Costa Lima (Secretário Municipal da Educação de Alto Santo/CE, Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME), Antonio Cesar Russi Callegari (SESI-SP de Educação e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação), Aurina de Oliveira Santana (SENAI / SENAC / SESI), Eduardo Deschamps (Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina e CONSED), Gersem José dos Santos Luciano (índio Baniwa e Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Professor USP e Membro da Comissão Permanente de Direitos Humanos da ECA/USP), José Francisco Soares (professor aposentado estatística UFMG, Movimento Todos pela Educação e presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016), Malvina Tania Tuttman (Inep/MEC e reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio), Nilma Santos Fontanive (Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (Confederação Nacional da Indústria – CNI, SENAI e SESI), Suely Melo de Castro Menezes (Faculdades Integradas Ipiranga). (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 21 set. 2017).

privada; desses, três representam as entidades designadas como Sistema S (SENAI, SENAC, SESI), dois são do movimento Todos pela Educação e dois representam os Secretários Estaduais e os Dirigentes Municipais de Educação (CONSED e UNDIME). Essa composição do Conselho Nacional de Educação aponta não só para a provável aprovação do texto da terceira versão da BNCC, mas também para um cenário favorável à privatização das escolas públicas por meio de parcerias, conforme previsto na Reforma do Ensino Médio recentemente aprovada.

Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória

Em fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que reforma o Ensino Médio a partir da Medida Provisória nº 746, proposta em setembro de 2016. A medida provisória é um mecanismo de exceção previsto no artigo 62 da Constituição Federal da República para ser usado somente em casos de relevância e urgência. Todavia, a reforma do Ensino Médio depende, para ser implantada, da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas a terceira versão de 2017, divulgada pelo Ministério da Educação, objeto de Audiências Públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, excluiu o texto relativo ao Ensino Médio. Portanto, inexistindo esse documento, a urgência da reforma não encontra justificativa aceitável, sendo a medida provisória uma estratégia usada para evitar o debate pelos diferentes segmentos do campo educacional.

O texto da reforma propõe a ampliação da carga horária anual de 800 horas para, pelo menos, 1.000 horas, tendo como meta 1.400 horas anuais (Artigo 24 § 1º). Esse aumento, visando a educação em tempo integral, faria mais sentido se fosse proposto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para atender as necessidades da população, uma vez que as mães trabalhadoras não têm com quem deixar as crianças no contraturno escolar. No Ensino Médio, diferentemente, há um grande contingente de matrículas no ensino noturno, pois muitos jovens e adultos trabalham o que inviabiliza a frequência à escola de tempo integral. Embora seja proposto o aumento da carga horária das 2.400 horas atuais do Ensino Médio para, no mínimo 3.000 horas, ou até para 4.200 horas, a carga horária de formação geral é limitada a 1.800 horas para o cumprimento da BNCC (Artigo 35-A § 5º). O restante da carga horária será cumprido mediante a realização de um dos cinco itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas; V. formação técnica e profissional (Artigo 36 da Lei nº 13.415/2017).

A reforma reedita a ideia do segundo grau profissionalizante da LDBEN autoritária de 1971, ao incluir uma quinta área de formação técnica e profissional. Nas décadas de 1970 e 1980, o ensino de segundo grau profissionalizante era oferecido em condições muito precárias pela maioria das escolas das redes públicas estaduais, sem os recursos materiais e humanos necessários para formar os jovens para o mundo do trabalho. E a carga horária de uma formação técnica precária ocupava o tempo escolar da formação geral preparatória

para a continuidade dos estudos em nível superior. No contexto atual, com o limite de gastos públicos, definido pela Emenda Constitucional nº 95/2016, dificilmente serão feitos investimentos nas escolas públicas estaduais de modo a promover uma formação técnica e profissional de qualidade, como a que vem sendo realizada pelos Institutos Federais, que compõem uma rede de educação profissional, científica e tecnológica, a qual vinha contando com um financiamento que garantia a qualidade da oferta de cursos de nível médio e superior e a realização de ações de pesquisa e de extensão.

A reforma do Ensino Médio autoriza parcerias com instituições privadas nacionais e estrangeiras (Artigo 36 § 11º inciso V), educação a distância (Artigo 36 § 11º inciso VI) e cursos com terminalidades intermediárias para o exercício profissional (Artigo 36 § 6º inciso II e § 10º). E ainda possibilita que a carga horária do itinerário formativo correspondente à quinta área seja cumprido no mundo do trabalho (Artigo 36 § 6º inciso I), o que, na prática, significa a redução da carga horária de formação geral das 2.400 horas atuais para 1.800 horas da BNCC, já que o restante pode ser cumprido em atividades profissionais reconhecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação (Artigo 36 § 8º). A reforma também incluiu a quinta área de formação técnica e profissional no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007, Artigo 10º inciso XVIII). Essas medidas permitem que os recursos do Fundo sejam transferidos à iniciativa privada por meio de parcerias com instituições públicas. A reforma ainda introduz a possibilidade de professores com um suposto *notório saber*, mas sem licenciatura, atuarem no Ensino Médio, justamente para atender essa quinta área.

Além disso, a reforma substituiu, na LDBEN, o conteúdo do artigo 36, o qual no inciso I previa a compreensão dos conhecimentos das diferentes áreas no contexto histórico de transformação da sociedade e da cultura. Também entendia a língua portuguesa não só como instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento, mas como ferramenta para o exercício da cidadania. O inciso II valorizava metodologias de ensino e de avaliação que estimulassem a iniciativa dos estudantes. O inciso III previa a escolha pela comunidade escolar de uma língua estrangeira moderna, adotada em caráter obrigatório, e uma segunda língua em caráter optativo. E o inciso IV tornava obrigatório nas três séries do Ensino Médio das disciplinas de Filosofia e Sociologia, resgatando áreas de conhecimento que haviam sido banidas pela LDBEN de 1971, no contexto da ditadura civil-militar. Todos esses incisos foram substituídos, sendo revogada a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e tornado obrigatório o estudo da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. A nova redação também introduziu os conceitos de competências e habilidades (§ 1º), os quais, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012), estão associados à ideia de flexibilização e adaptação a um cenário de incertezas de um mercado de trabalho precarizado.

A reforma também muda a redação do artigo 26 da LDBEN, eliminando a única menção à Educação Ambiental integrada aos conteúdos obrigatórios, e passa a tornar facultativo aos sistemas de ensino a inclusão de temas transversais.

É importante ressaltar que a escolha dos itinerários formativos a serem ofertados pelas

escolas cabe aos sistemas de ensino e não aos estudantes, sendo que a maior parte dos municípios brasileiros de pequeno porte conta com apenas uma escola pública estadual de Ensino Médio. E mesmo nos municípios de maior porte, a mobilidade urbana é reduzida em razão do preço inacessível do transporte, limitando a possibilidade de os estudantes se deslocarem para bairros que tenham escolas que ofereçam itinerários formativos de seu interesse.

Observa-se que nos textos da reforma do Ensino Médio e da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular há um retrocesso quanto à garantia do direito à educação pública e democrática, sendo possível perceber a presença de forças políticas reacionárias atuando na produção desses documentos. As conquistas legais de movimentos sociais encontram-se ameaçadas, sendo importante uma mobilização política visando a manutenção de direitos obtidos pelas gerações precedentes.

Referências

ALMEIDA, David Figueiredo de. Concepções de alunos do ensino médio sobre a origem das espécies. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.18, n.1, p.143-154, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100009&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 03 set. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537 de lei de Alagoas**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5537&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **Medida cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 461 de lei municipal que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas**. Supremo Tribunal Federal, 16 de junho de 2017. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=5204906>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Parecer CNE/CP nº 14 de 06 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-rcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista**, abril 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Abril 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.129 de 13.10.17. **Dispõe sobre os conceitos de trabalho forçado, jornada exaustiva e condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos do artigo 2-C da Lei nº 7998, de 11 de janeiro de 1990; bem como altera dispositivos da PI MTPS/MMIRDH nº 4, de 11 de maio de 2016**. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=351466>>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.475 de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm#art1>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 54 distrito (ADPF 54 - STF). **Feto Anencéfalo – Interrupção da gravidez – Mulher – Liberdade Sexual e Reprodutiva – Saúde – Dignidade – Autodeterminação – Direitos Fundamentais – Crime – Inexistência**. Mostra-se inconstitucional interpretação de a interrupção da gravidez de feto anencéfalo ser conduta tipificada nos artigos 124, 126 e 128, incisos I e II, do Código Penal. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Portaria nº 415, de 21 de maio de 2014. **Inclui o procedimento interrupção da gestação/antecipação terapêutica do parto previstas em lei e todos os seus atributos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses/Próteses e Materiais Especiais do SUS**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/05/2014&jornal=1&pagina=60&totalArquivos=104>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Resolução nº 175 de 2013. **Casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolu%C3%A7%C3%A3o_n_175.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Presidencial nº 592 de 06 de julho de 1992. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Po-**

líticos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.340 de 07 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 95 de 15 dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537/Alagoas e 5.580/Alagoas de 22 de abril de 2017.** Relator: Ministro Roberto Barroso. Requerentes: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Baseada em pareceres do Ministério Público Federal (MPF) e da Advocacia Geral da União (AGU). Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/liminar-suspende-lei-alagoas-criou.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CAMPANHA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. OL BRA 4/2017. **Documento das Relatorias da EACDH/ONU Sobre Escola Sem Partido (Português).** Disponível em: <<http://campanha.org.br/acervo/ol-bra-42017-documento-das-relatorias-da-eacdhonu-sobre-escola-sem-partido-portugues/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CARRAHER, Terezinha. (Org.). **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n.54, p.761-776, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.11-37, jan./abr. 2012.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27522482002/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2017.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p.49-62.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.799-819, Especial - out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.14, n.1, p.86-94, jun./2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da Criança**. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, estabelecido em Assembleia Geral das Nações Unidas em Resolução nº 2200- A (XXI), de 16 de dezembro de 1966**. Disponível em: <http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo2/2pidcp.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p.35-48.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/584/658>>. Acesso em 10 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Diretrizes Operacionais para a Educação em Direitos Humanos do Sistema Estadual de Ensino (Parecer n. 126/2016)**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/12452/parecer-n%C2%BA-0126-2016>>. Acesso em: 15 out. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Saúde. Departamento de Ações em Saúde. Seção Estadual de Controle DST/AIDS. **Boletim Epidemiológico: HIV/AIDS**. Organização Clarice Solange Teixeira Batista e Tatiana Heidi Oliveira. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Saúde/ Escola de Saúde Pública, 2017. Disponível em: <<http://www.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20170416/27141658-boletim-epidemiologico-rs-hiv-aids-2017-compressed.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Fernanda Oliveira da [et al.]. **Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense**. Porto Alegre: UFRGS/EST Edições, 2017.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S.. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.7, n.1, p.11-19, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2017.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA, POPULAR E DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES DESDE OS PROCESSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO TRABALHO DOCENTE

Lígia Cardoso Carlos
Dirlei de Azambuja Pereira

Para iniciar a reflexão e apresentar a complexa problemática...

O 13º Encontro sobre o Poder Escolar, em 2017, teve como foco principal discutir a democracia, abordando alguns dos múltiplos fatores que interferem na edificação desse processo. Em um contexto histórico e social, como o vivido no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, nos últimos anos, tornou-se necessário o debate sobre um tema tão complexo, principalmente ao considerarmos os constantes golpes que temos sofrido, não somente na esfera da política representativa, como também nas reformas educacionais que são apresentadas a contrapelo dos interesses dos trabalhadores em educação.

O cenário, em questão, evidencia o avanço das pautas conservadoras que retiram direitos, combatem a luta por uma sociedade e uma educação que reconheça as diferenças como legítimas, debilitam escolas e universidades públicas ao reduzirem os investimentos, fragilizam a formação inicial e continuada de professores ao empurrarem para as mãos da iniciativa privada a oferta de cursos nessa área. Cabe destacar, ainda, o quadro de precarização do trabalho docente aprofundado pela política de muitos estados e municípios brasileiros em parcelar os vencimentos dos seus servidores. Se por um lado a situação produz certa desesperança sobre o futuro da escola e da educação, por outro, partindo da compreensão que a realidade é dialética, pode ser um momento de reflexão crítica sobre essas contradições e espaço para o engendramento de práxis que disputem um projeto social a favor dos interesses da classe trabalhadora⁵¹.

Nessas linhas iniciais, é pertinente observar, uma vez que se associa à lógica acima descrita, a narrativa que vem sendo disseminada da não qualidade da escola pública e da formação insuficiente de seus educadores. Integra esse discurso a culpabilização dos trabalhadores em educação pelo suposto fracasso das instituições de ensino em relação

51 Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2014, p. 135) declara que: “Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘emersão’ do hoje, ‘molhados’ do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida, esperança”. É partindo dessa provocação que propomos esse texto. Ainda que estejamos vivendo um tempo de acirramento de uma agenda antiprogressista, é necessário (e urgente) resgatarmos a esperança que, conforme o próprio Freire (1999), é tempo de *quefazer*, de luta, de busca pela mudança social em sua radicalidade.

à aprendizagem dos educandos. A referida trama, que está subjacente a esse enunciado, busca legitimar a ideia da não eficiência do público em detrimento do privado. Logo, são os interesses de ordem econômica ditando o que é de boa qualidade e o que não é em se tratando de educação. A ideologia do mercado, tão impregnada em nosso cotidiano, aliena e faz com que assumamos essa narrativa sem notarmos as intenções que estão em pauta.

Outra imagem que dialoga com o exposto é o discurso da *crise*. Universaliza-se a ideia de que a escola e a educação estão em crise. Morais (2001, p. 03), ao abordar o tema, assevera que “[...] ao concordar cegamente com o *quadro de crise* e afirmá-la como um dado de verdade absoluta, acabamos por não discuti-la, não aprofundá-la, o que dificulta sua própria superação”. Assim, a “palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno e si e gera, com isso, sua aceitação incontestada”. Para Morais (2001), há um desafio diante dessa narrativa, que é o de lançarmos um olhar crítico sobre a propagada *crise* educacional e elaborar outros modos, mais acurados, de examinar esse contexto, “descobrimo e desvelando a falta de homogeneidade dos discursos que dela falam, potencializando discursos outros, ao contrário de afirmar o fim da história e da escola, anunciam novas potencialidades e visualizam antigas possibilidades” (MORAIS, 2001, p. 03). Novamente, estão em disputa movimentos de tomada de consciência crítica sobre os fenômenos em antítese àqueles que se servem da alienação para ocultar a objetividade.

A declaração de Barroso (2008), a seguir, nos serve igualmente de critério para compreender e refletir sobre o pretenso quadro de *crise*. Observa o autor:

A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita ‘tal como é’. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, ‘alvos’ que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos. Na mesma direção, entendemos que o exercício da investigação sobre o significado atribuído à ‘crise da escola’ não pode ficar restrito a ela própria, posto que é possível pensá-la enquanto uma crise da educação ou dos processos educativos sociais (e a escola, aqui, seria apenas um dos lugares institucionais onde pode ser registrada), de uma crise originada ou constituída fora dos seus contextos sociais ou cognitivos internos, mas que a atingem de maneira fulminante (BARROSO, 2008, p. 35).

O que desejamos com esse conjunto de reflexões sobre uma possível crise da educação e da escola é, primeiramente, explicitar o caráter aprisionador que os discursos em torno do assunto têm produzido. Com efeito, a assunção, sem qualquer questionamento, de que existe uma crise da educação e da escola promove um movimento alienador que

atinge esses lugares. Em contraposição a manifestada postura, a ideia da crise, quando problematizada, pode favorecer reflexões e estratégias no sentido de pensar outra escola e práxis educativas concatenadas a um modelo societário humanizador. Considerando a história da escola de massas, desde a sua origem, essa não tem como princípios uma educação humanizadora e provocadora de consciência crítica sobre o mundo e suas relações. Destarte, estamos nos referindo a uma disputa de projetos escolares que mais atendem aos interesses da lógica social-econômica de cada época do que aos desejos da classe trabalhadora. Reconhecer esse fundamento é condição *sine qua non* para toda e qualquer proposta que busque uma escola socialmente referenciada, ou seja, que dialogue com os interesses das classes populares.

Ao mapearmos, minimamente, esse território controverso, complexo e que, por muitas vezes, nos chega com variadas camadas que precisam ser retiradas uma a uma, acreditamos ser propositivo visualizarmos mais atentamente o universo da formação continuada articulado ao trabalho docente desenvolvido na escola pública, como uma aposta, no campo dos *inéditos viáveis*⁵², de fazer emergir um outro lugar, mais formativo na perspectiva da humanização.

Formação continuada e trabalho docente na escola: de qual formação e trabalho estamos falando?

Nos últimos anos muito tem se discutido e pesquisado sobre a formação continuada dos educadores. Como resultante desse processo, ao mesmo tempo em que avançam os estudos também se difundem os cursos que intentam ampliar as possibilidades de formação dos docentes. A aposta na formação continuada é um acerto, pois os cursos de licenciatura não conseguem abranger a multiplicidade de *quefazeres* que integram o exercício da professoralidade em contextos de mudanças. Entretanto, como em toda temática, nessa as contradições estão presentes. O mercado, a partir do momento em que percebeu a possibilidade de faturamento sobre esse grupo de profissionais, começou a apresentar uma série de estratégias para atrair o público que busca tanto a formação inicial como a continuada. Amplia-se o número de cursos aligeirados na modalidade a distância e no formato de *pacotes* que, como bem observa Freire (2016), discursam acerca de uma autonomia, por parte dos educadores e das escolas, mas intencionam realmente, através de suas propostas, docentes domesticados, inertes, alienados e que não sejam capazes de repensar as suas práticas. Em consonância a essa lógica, a escola tende a se manter no imobilismo pedagógico e no embaraço de criar novas maneiras de ser, de reinventar-se.

É premente a defesa de um projeto de formação, em contraste ao modelo apresentado, que repense os processos educativos por dentro da profissão e a partir do seu lócus de atuação, a escola. Nesse cenário, os educadores podem ser os protagonistas de atos

⁵² Os inéditos viáveis, na concepção freiriana, são os espaços-tempos de edificação de práxis que, considerando a leitura crítica das condições concretas da realidade e suas possibilidades, intencionam a produção de um modelo societário que se compromete com a humanização.

formativos, e não coisificados por uma iniciativa externa de formação que os limita e engessa, bem como desconsidera as particularidades de cada instituição. Considerar a formação continuada diante da problematidade dos espaços educativos potencializa que ações concretas surjam e contribuam para que uma escola pública e de qualidade comece a se constituir. É partir do olhar reflexivo que produzem sobre a realidade objetiva que os educadores podem vir a engendrar um projeto de escola que ressignifique o seu sentido frente ao contexto em que está inserida e que respeite as expectativas das classes populares. Freire, quando Secretário Municipal de Educação de São Paulo, elencou seis princípios norteadores para a formação e o trabalho dos educadores. Citamos eles:

1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualificação da escola que se quer (FREIRE, 1995, p. 80).

Os fundamentos, acima expostos, reivindicam que o educador precisa ser o protagonista de sua prática e que o processo de formação continuada é um movimento que fornece ferramentas para que o docente desenvolva a sua tarefa de maneira mais qualitativa. Assim, o educador, de posse dos conhecimentos necessários para a plena realização de seu trabalho, tem a oportunidade de criar e recriar permanentemente a sua prática. Uma vez que o ato educativo é um mover-se, portanto, inconcluso, cabe ao educador inserir-se em uma formação constante que abarque a compreensão da escola que se tem e aquela que se quer, bem como o horizonte de sociedade para o qual encaminha as práxis gestadas nesse território. Logo, estamos falando sobre o projeto político-pedagógico, a clareza sobre sua constituição e seu caráter articulador dos elementos que contornam a identidade da escola. Tratar da formação e do trabalho docente é reconhecer que esses processos são políticos e carregados de intencionalidades e que, por seu turno, há a exigência de que ambos se fundamentem na dialética ação-reflexão-ação.

Cortesão (2011), ao discutir a formação e o trabalho docente, propõe uma interrogativa bastante interessante: O ser educador, na atualidade, seria um ofício em risco de extinção? Diante da complexidade que envolve esta questão e que necessita, por sua vez, de uma ampla e radical discussão, é fundamental compreendê-la, ainda, a partir dos aspectos

sociais e econômicos que a envolvem. A análise não pode ser desconectada da história de constituição da escola, pois, no transcorrer dos tempos, essa instituição passou de um espaço destinado à formação das elites para um local também frequentado pelas massas, como já observamos. A escola é constituída por uma diversidade cultural, mesmo que esta característica não seja percebida e nem subsidie os processos de ensino e aprendizagem. Essa condição delinea um quadro de mal-estar da profissão docente e aponta, como um dos caminhos possíveis, o declínio do ser educador.

Ao discorrer sobre essas interrogativas, Cortesão (2011), por meio de uma análise problematizadora, indica que há uma possibilidade para que não haja o fim anunciado. Este caminho reside em compreender a formação e o ofício de ser educador como processo multicultural. Especificamente acerca do ofício, cabe ao docente tornar-se um investigador crítico, o qual constrói dispositivos de diferenciação pedagógica e pontes entre culturas. Nessa nova apreensão do ser educador reside, conforme a autora, uma saída viável para que não haja a morte de seu trabalho.

O que sugere Cortesão (2011) é que o educador se aproprie da diversidade cultural desse universo chamado escola e, com base nele, reorganize o processo educativo a fim de integrar essa multiplicidade em uma proposta pedagógica que produza sentido para os atos de ensinar e aprender. Dialoga com a proposição de Cortesão (2011) a ideia de que é imprescindível “[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 63), pois, desse modo, terá subsídios para realizar uma práxis educativa de qualidade.

Em se tratando de formação e do trabalho docente para uma escola pública de qualidade, indispensável é definir qual o nosso entendimento de qualidade. Dourado e Oliveira (2009), baseados em uma investigação desenvolvida em 2007⁵³, abordam as dimensões intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação. Nas dimensões extraescolares situam-se *o espaço social e as obrigações do Estado*. Constatam os autores que:

O primeiro refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos [...]; a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino-aprendizagem exitoso (DOURADO; FERREIRA, 2009, p. 207-208).

53 DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília/DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

E o segundo refere-se:

[...] à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo a este último ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas (DOURADO; FERREIRA, 2009, p. 208).

Já as dimensões intraescolares compreendem: a) “plano do sistema – condições de oferta do ensino [...]”; b) “O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar [...]”; c) “O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica [...]”; d) “O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar [...]” (DOURADO; FERREIRA, 2009, p. 208-210). Os indicadores apresentados por Dourado e Ferreira (2009) no ajudam a definir uma ideia concreta do que seja uma educação de qualidade. Como demonstraram, trata-se de um conceito que compreende um conjunto considerável de ações e de responsabilidades. Na mesma esteira de argumentação e baseado também no estudo de Dourado, Ferreira e Santos (2007), Gadotti (2010, p. 07) observa que qualidade “significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”. Está estreitamente interligada a essa demanda a compreensão que “a democracia é um componente essencial da qualidade na educação” (GADOTTI, 2010, p. 08). E, por conseguinte, na constituição de uma escola pública de qualidade e comprometida com os processos de ensinar e aprender na óptica popular.

Por uma escola pública, democrática e popular: muitos desafios e algumas possibilidades no horizonte

Construir uma escola verdadeiramente democrática requer a análise constante sobre a dialética presente na relação entre os desafios e as possibilidades. É reconhecendo os diferentes contextos e suas constituições em que os *inéditos viáveis* vão se apresentando e oportunizando práxis na direção de uma outra escola. Na elaboração desse novo projeto, a formação continuada é elemento essencial, pois permite que o educador reconheça a dinâmica inerente no ensinar-aprender. Por isso mesmo, a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2016, p. 56). Desse modo, exige que a formação do educador seja permanente, uma formação “que se funda

na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2016, p. 56). O exame reflexivo da prática para a produção de um ato educativo qualificado potencializa uma práxis pedagógica que forma o educador em sua atuação profissional.

Freire, na obra *Política e educação*, chama a atenção sobre o sentido político da educação popular e o projeto societário ao qual se vincula. Assim, ele assevera que é relevante ter ciência de que a educação popular, colocada em prática em sua radicalidade, “numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza*” e ao se fazer “substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”. Logo, é aquela “que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 1997, p. 101)⁵⁴.

A educação popular, enquanto práxis político-pedagógica, “é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática” (FREIRE, 1997, p. 103). É uma práxis em permanente processo de leitura da realidade, de suas contradições e possibilidades, aquela que entende a participação popular como condição para que a experiência democrática de fato se constitua. Assim, integra a referida concepção educativa a luta por uma escola pública, “eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 2016, p. 152).

Em uma proposta democrática e popular de escola, a interpretação da realidade viabiliza a compreensão dos diferentes contextos que integram esse espaço. Diante desse movimento, o educador tem melhores condições de engendrar a sua práxis, favorecendo o diálogo da mesma com a comunidade popular e suas aspirações. Assim, um projeto orgânico de escola começa a surgir.

A escola popular e democrática, na perspectiva freiriana, compreende a necessidade de potencializar a análise crítica dos contextos concretos e a desumanização que se origina da lógica social-capitalista. Destarte:

O que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da

54 No que pertine a essa temática, é proeminente observar a declaração de Freire (1997, p. 46-47): “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa”.

cotidianidade analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia-a-dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio. Analisá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando *vocaçãõ para o ser mais* de mulheres e de homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza. Como pontos de contradição também à autenticidade da vida democrática. Na verdade, uma democracia em que essas discriminações e esses desrespeitos ocorrem impunemente tem muito ainda o que aprender, o que fazer para purificar-se (FREIRE, 1994, p. 196).

Ao lerem atentamente a realidade, educadores e educandos têm a possibilidade de desenvolver práxis que intencionem uma educação e uma sociedade humanizada e humanizadora e que se contraponha, no conteúdo e na forma, a esse projeto necrófilo, alienador e promotor do *ser menos*.

A escola popular e democrática tem no coletivo um de seus pilares de sustentação, processo que ocorre desde as relações que se configuram no contexto do ambiente escolar até àqueles que estão inscritos no diálogo com a comunidade e com a formação humana que reivindica. Esteban (2007, p. 15-16), ao discorrer sobre o tema em foco, assevera:

Vejo como uma grande potencialidade da escola ser um espaço que favorece os processos coletivos, fomentando o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber. Porém, não basta o encontro. No cotidiano, esses encontros vão se tornando férteis, na medida em que promovem condições para a constituição de projetos coletivos que incorporam produtivamente, na prática pedagógica, as experiências dos sujeitos das classes populares, mesmo aquelas negadas na dinâmica social. A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa. Sendo assim, a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença. Nos entrelaçamentos cotidianos se redefinem as relações, criam-se possibilidades alternativas de partilha do poder e do saber, constituindo processos, práticas, projetos, esperanças coletivamente tecidos.

A reflexão permanente sobre os cotidianos e suas múltiplas potencialidades favorece a construção de uma escola que, sendo popular e democrática, é comprometida com a produção de um novo modo do existir. O mundo da vida, seus saberes, suas dores e seus *inéditos viáveis* integram a proposta político-pedagógica da escola que, ao repensar o seu sentido, reflete sobre o projeto social e suas contradições. A proposta popular e

democrática de escola vincula-se, como ponderamos, ao modelo societário que busca a humanização como processo permanente. Com efeito, essa “escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas” (ESTEBAN, 2007, p. 17). Resultante da citada articulação entre a escola pública e a educação popular afloram “processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana” (ESTEBAN, 2007, p. 17). Emancipação humana na perspectiva de superação do projeto social-capitalista, de sua lógica desumanizadora, que se assenta na coisificação de mulheres, homens, jovens e crianças, que os impede de ser, portanto, oprimindo-os.

Mesmo percebendo as inúmeras amarras que estão presentes na escola e em seus processos educativos, que dificultam sobremaneira a consolidação de uma proposta pública, popular e democrática, concordamos com Ana Maria do Vale quando afirma “que a construção da escola pública popular, a que almejamos, poderá ser iniciada (como já vem acontecendo hoje), no interior da escola pública burguesa”. Em seu âmago, “podemos ser invasores dessa escola, visando à sua transformação” (VALE, 1996, p. 63). Ainda estamos de acordo quando se posiciona em contrariedade “à idéia de que é necessária a transformação plena do Estado e da sociedade, para depois obtermos a escola pública popular”. No entendimento da autora e no nosso, “essa é uma visão mecanicista e linear da história, da sociedade, do Estado e da própria educação” (VALE, 1996, p. 63-64).

A escola pública, popular e democrática se coloca, na atualidade, como um desafio a ser assumido pelos educadores que defendem um projeto humanizador para essa instituição e para a sociedade. Cientes que *o caminhando se faz caminhando*, como atentam Freire e Horton (2005), sabemos que se trata de uma discussão inconclusa, que pleiteia a leitura crítica da realidade e de suas contradições, que entende a participação efetiva de todos nas decisões como condição fundamental. Esse sonho possível de escola não prescinde da diretividade nas ações edificadas. E reconhece, também, a politicidade do ato educativo e o horizonte para o qual o endereça. É um espaço-tempo em disputa e de produção de esperança na luta por uma escola e uma sociedade radicalmente justas, produtoras de conscientização e de processos humanizadores.

Referências

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília/DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p.9-17, jan./abr. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 01-09, jul./dez. 2001.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra da Silva

Especialista em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inclusão Escolar (SINERGIA), Graduada em Pedagogia (SINERGIA); Fundadora do *Movimento Mulheres do Litoral*; Organizadora do *Movimento Educação Democrática/SC*. Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú/SC. E-mail: alessandrasilvaed.inf@gmail.com

Dirlei de Azambuja Pereira

Doutor e Mestre em Educação (UFPel); Especialista em Pedagogia Gestora (Facvest); Especialista em Mídias na Educação (UFSM); Graduado em Pedagogia (UFPel). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxis). E-mail: pereiradirlei@gmail.com

Graziela Rinaldi da Rosa

Doutora e Mestre em Educação (UNISINOS/RS); Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia (FACCAT/RS); Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia (UFPel); Licenciatura Plena em Geografia (UNIASSELVI). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)/Instituto de Educação. Professora Colaboradora do PPGEduc – UNISC. Pesquisadora PNPd (Programa Nacional de Pós-Doutorado) no PPGEduc/UNISC; Membro da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação – PPGEduc/UNISC. Integrante do Grupo de Pesquisa D'Gênerus (UFPel) e do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE/FURG. Coordenadora do Coletivo Feminista Dandaras/FURG. Integrante da Frente em Defesa da Democracia/FURG e da Frente Gaúcha Escola Sem Mordaça. E-mail: grazirinaldi@gmail.com

Inês Barbosa de Oliveira

Livre-docente (HDR) (Université de Rouen); Pós-doutora (Centro de Ciências Sociais - Universidade de Coimbra); Doutora em Sciences Et Théories de L'éducation (Université de Sciences Humaines de Strasbourg); Mestre em Administração de Sistemas Educacionais (Instituto de Altos Estudos em Educação - Fundação Getúlio Vargas); Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação Jacobina). Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Presidenta da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Integrante titular do Conselho Fiscal da ANPED e do GT Currículo da entidade. Pesquisadora

associada ao GT Políticas Educacionais do CLACSO. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental por 15 anos. E-mail: inesbo2108@gmail.com

Jacira Reis da Silva

Doutora e Mestra em Educação (UFRGS); Especialista em Educação e Sociedade (UFPel); Graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais (UCPel). Professora aposentada da Universidade Federal de Pelotas. Integrante da Comissão Organizadora do Projeto de Formação Continuada de Profissionais da Educação *Encontros sobre o Poder Escolar* (2001-2014). E-mail: jacirasr@gmail.com

Lígia Cardoso Carlos

Doutora em Educação (UNISINOS); Mestra em Educação (UFRGS); Graduada em Ciências Sociais (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores – GESFOP. Coordenadora Projeto de Formação Continuada de Profissionais da Educação *Encontros sobre o Poder Escolar*. E-mail: li.gi.c@hotmail.com

Maria Antonieta Dall'Igna

Doutora em Educação (UFPel); Mestra em Educação (UFRGS); Especialista em Educação (UFPel); Graduada em Letras Neolatinas (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Coordenadora do Projeto de Formação Continuada de Profissionais da Educação *Encontros sobre o Poder Escolar* (2001-2014). E-mail: mariantonieta.dalligna@gmail.com

Russel Teresinha Dutra da Rosa

Doutora e Mestra em Educação (UFRGS); Especialista em Educação: Ensino de Ciências (UFRGS); Graduada em Ciências Biológicas (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante da Frente Gaúcha Escola Sem Mordaça. E-mail: russeltdr@gmail.com

Thiago Ingrassia Pereira

Pós-Doutor em Educação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal); Doutor e Mestre em Educação (UFRGS); Graduado em Ciências Sociais (UFRGS). Professor Adjunto da área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Tutor do Grupo PET/Conexões de Saberes (Práxis/Licenciaturas) - Bolsista FNDE. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFFS) - Mestrado Profissional em Educação - e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS)

- Mestrado Acadêmico. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas (UNISINOS/CNPq). Pesquisador Associado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU/UFS/CNPq). Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro do Fórum Municipal de Educação de Erechim - RS. E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

wp.ufpel.edu.br/editoraufpel/

