

O VERSO E O REVERSO

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

(Organizadores)

Luiz Aparecido Alves de Souza • Taysa Cristina Bedak Junkes

Fernanda de Almeida Carvalho • Vanessa Maria Poteriko da Silva



Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

V642 O verso e o reverso das práticas pedagógicas na educação básica [recurso
1.ed. eletrônico] / Luiz Aparecido Alves de Souza ...[et al.]. – 1.ed. – Curitiba,
PR : Bagai, 2020.
Recurso digital

Formato: e-book
Requisitos do sistema: Adobe digital editions
Modo de acesso: Word wide web
ISBN: 978-65-87204-39-0

1. Educação básica. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas.
I. Junkes, Taysa Cristina Bedak. II. Carvalho, Fernanda de Almeida.
III. Silva, Vanessa Maria Poteriko da. CDD 371.3

9-2020/18 CDU 37.02

https://doi.org/10.37008/978-65-87204-39-0.15.9.20

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do seu (s) respectivo (s) autor (es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor (es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão O autor

Capa Jhonny Alves dos Reis

Diagramação Jhonny Alves dos Reis

Conselho Editorial
Dr. Adilson Tadeu Basquerote - UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréia de Bem Machado - FMP
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER
Dra. Camila Cunico – UFP
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins - IFG
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

Luiz Aparecido Alves de Souza
Taysa Cristina Bedak Junkes
Fernanda de Almeida Carvalho
Vanessa Maria Poteriko da Silva
(Organizadores)

O VERSO E O REVERSO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bagai

DEDICATÓRIA

Dedicamos essa coletânea a todos os estudantes, de forma especial, aos oriundos da escola pública, estudantes egressos e aos profissionais da educação que, no trabalho árduo na escola, espaço de construção de relações contraditórias, acreditam numa prática pedagógica capaz de fecundar uma possível superação para a educação emancipatória e revolucionária.

EPÍGRAFE

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000)

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2001)

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana. (SAVIANI, 2001)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**

Luiz Aparecido Alves de Souza / Taysa Cristina Bedak Junkes / Fernanda de Almeida Carvalho / Vanessa Maria Poteriko da Silva

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA NOS CAFÉS FILOSOCIOLÓGICOS 14

Luiz Aparecido Alves de Souza / Fernanda de Almeida Carvalho / Robson Rodrigues Mendonça / Natália Stefani Souza Santos / Nathalia de Carvalho Padovan / Samuel Soares

PROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA PARANAENSE (PIHP) NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES 32

Luiz Aparecido Alves de Souza / Silvana Rigoni Marinho Vaz / Taysa Cristina Bedak Junkes / Fernanda de Almeida Carvalho / Vanessa Maria Poteriko da Silva

A LEITURA DOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 46

Luiz Aparecido Alves de Souza / Gleybson de Assis e Silva

TRABALHO DOCENTE E O DEBATE DA DIVERSIDADE NA ESCOLA 57

Luiz Aparecido Alves de Souza

CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES POLÍTICA E PEDAGÓGICA 72

Luiz Aparecido Alves de Souza / Eduarda Venturini Câmara / Rosangela Lino Gulado

PROJETO LEITURAS FLASH MOB 88

Maria Odete Zocche Gomes

ALI NO BALDO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO 97

Giseli Cristina dos Passos / Eliandra Gomes

ENTRE ESCOLA, TERREIRO E UNIVERSIDADE: A PROFESSORA EM (TRANS) FORMAÇÃO 112

Maritana Drescher da Cruz

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA, ENTRE O DITO E O FEITO 124

Taysa Cristina Bedak Junkes / Vanessa Maria Poteriko da Silva / Fernanda de Almeida Carvalho

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ 139

Luiz Aparecido Alves de Souza / Taysa Cristina Bedak Junkes / Maisa da Rosa Dominiaki / Davi Keniel de Lima Silva / Edson Luiz Ferreira Junior

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LUTAS DE ESTUDANTES E APOIO DE PROFESSORES NA OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS EM 2016 160

Maria de Fátima Rodrigues Pereira / Luiz Aparecido Alves de Souza

O CUMPRIMENTO DA META 13 DO PNE (2014-2024): OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES À QUALIDADE DO TRABALHO DOS PROFESSORES: INFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS CLASSES POPULARES 174

Maria de Fátima Rodrigues Pereira / Pedro Leão da Costa Neto / Cleverson Molinari Mello

SOBRE AUTORES E AUTORAS 190

APRESENTAÇÃO

Luiz Aparecido Alves de Souza
Taysa Cristina Bedak Junkes
Fernanda de Almeida Carvalho
Vanessa Maria Poteriko da Silva

A coletânea intitulada "O verso e o reverso das práticas pedagógicas na educação básica" insere-se num momento em que a Ciência e a Educação vêm sendo atacada e disputada, dado o contexto de crise em todas as esferas em que se coloca a formação social brasileira. O negacionismo científico e o revisionismo histórico têm seus defensores na fração social obscurantista e ultra-conservadora que sempre esteve presente e acautelada nos aparelhos ideológicos do Estado. A expressão dessa fração social se materializa em iniciativas como o Escola Sem Partido, que vem na esteira de acusar que, nas escolas e universidades, "os professores esquerdistas doutrinam ideologicamente os estudantes".

E, na particularidade brasileira, não poderia ser diferente: uma formação social atravessada "entre a cruz e a espada"[1], protagonizada pela política colonialista ultramar do Velho Mundo, sob a mão pesada do poder ostensivo, resultante do conluio entre a burguesia e igreja, que forjaram uma divisão social e econômica entre a casa-grande e a senzala[2], a sala de estar e o quarto de despejo[3], não poderia deixar de resultar em amontoados discursos de ódio e desprezo pela fração social que sempre esteve, historicamente, à margem das riquezas produzidas socialmente nesse país.

Isso explica o avanço dos movimentos sociais, sindicais, profissionais da educação, estudantes, indígenas, quilombolas, negros, feministas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, interssexuais (LGBTI), nas últimas décadas, decorrentes do avanço de uma agenda política progressista, sobretudo, no recorte temporal de 2003 a 2016. Ações governamentais, como da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão incorporada ao Ministério da Educação (SECADI/MEC), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos

[1] Remete à obra de Gregg Narber, 2001, com o título Entre a Cruz e a Espada: violência e misticismo no Brasil rural

[2] Reporta-se a obra do sociólogo brasileiro Gilberto FREYRE intitulada. Casa grande e senzala, publicada em 1933.

[3] Uma homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus quando publicou seu livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada em 1960.

(SEDH), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), todas extintas na atual agenda política, promoveram relevantes contribuições para o avanço de uma formação na perspectiva emancipatória, com as convocações à sociedade civil organizada para participações em fóruns, encontros, seminários destinados às frações sociais historicamente marginalizadas das decisões políticas econômicas. Era o avanço histórico, mesmo que tímido, da nascente democracia, do Estado Público de Direito. Isso precisava ser interrompido e o destarte disso viria por meio da prática do golpe institucional, pela fração social incomodada com esses tímidos avanços: a medíocre burguesia dependente pactuada com o legislativo e o judiciário desse país.

Nesse sentido, percebemos que a ofensiva do capital está cada vez mais forte e o mecanismo para isso é intensificar a exploração da classe trabalhadora, como podemos observar nos meandros da reforma do Ensino Médio, que veio acompanhada da reforma trabalhista e previdenciária, na tentativa de segurar os últimos fôlegos de um modo de produção que está fadado à barbárie.

Isso tem se aprofundado ainda mais, em meio a uma crise sanitária de escala mundial, ocasionada pela Pandemia do COVID-19, que, além de intensificar a desigualdade social e econômica, trouxe uma gama de improvisos na área da educação, principalmente na Educação Básica, onde municípios e estados impuseram o ensino remoto à distância, arbitrariamente, sem diálogo com os professores e com a comunidade escolar, ignorando os contextos educacionais em que milhares de estudantes brasileiros estão inseridos. Diante deste painel, o governo federal assiste passivamente ao que cada estado e município brasileiro vem realizando, enquanto passa por problemas estruturais e desacertos com a troca e ausência de ministros da educação, observa-se um agravamento no quadro educacional nacional na medida em que ocorre a ausência de políticas públicas que realmente possam dar suporte teórico, financeiro, estrutural e educacional para as instituições de ensino público em todas as suas esferas.

A vigilância e o controle por parte do Estado para com os profissionais da educação e de estudantes, contribuiu para a degradação do trabalho e do seu adoecimento, em meio à fetichização do uso da técnica e da tecnologia, retirando a autonomia dos docentes e discentes por meio de uma prática pedagógica de caráter mecanizada, reprodutivista e tarefeira sobre o invólucro de um discurso pífio, ancorado no protagonismo docente e na autonomia do estudante, desconsiderando

as condições objetivas de vida que passa a comunidade escolar. É o reverso de uma política que corrobora com o aumento das desigualdades sociais, por meio das desigualdades educacionais.

Sendo assim, a linha que costura essa política descabida e que define a concepção de prática pedagógica que se coloca na atual conjuntura e que desmascara a faceta de que a tecnologia seria a redentora para uma educação de qualidade, perpassa pelos discursos dos reformadores da educação, que a disputam em todas as esferas do modo de produção capitalista. O empresariamento da educação implica em conceber a escola como se concebe uma empresa, sob as bases da teoria do capital humano e na perspectiva da pedagogia das competências: uma espécie de "requentamento teórico-metodológico" da década de 1990 (LAVAL, 2004)[4]. Qual o resultado disso? Intensificação, controle e vigilância do ensino pela gestão empresarial que tem ocupado o ministério e as secretarias de educação, com a mediação da tecnologia pelas plataformas do classroom, aplicativos de aulas, registros de classes online, etc.

Na contramão destas ações governamentais, esta coletânea traz artigos que relatam práticas pedagógicas emancipatórias cuja finalidade é explicitar que, em meio às adversidades e tendo em vista, o cenário contextualizado, a escola pública, pode e deve se colocar como espaço contra hegemônico. São iniciativas de um coletivo de professores que defendem e trabalham por uma educação pública, gratuita e de qualidade social e para além disso, acreditam que a escola possa efetivar verdadeiramente o seu compromisso com o estudante, sujeito político que é de uma formação humana e crítica. Almejam ainda que a escola pública seja um espaço que respeite as pluralidades e, principalmente, o diálogo e respeito às diferenças.

É na interface com essa conjuntura que o artigo **O ensino de sociologia na percepção dos estudantes: a experiência nos cafés filosociológicos,** que os autores Luiz Aparecido Alves de Souza, Fernanda de Almeida Carvalho, Robson Rodrigues Mendonça, Nathalia de Carvalho Padovan, Natália Stéfani de Souza Santos e Samuel Soares iniciam esta coletânea, cujo resultado é fruto de um trabalho em conjunto entre alunos e professores de uma escola pública e que integram o projeto interdisciplinar Café Filosociológico. A pesquisa realizada é documental e qualitativa, embasada em legislações educacionais, no acesso aos registros documentados das edições anteriores do evento e em entrevistas desenvolvidas junto aos estudantes participantes do projeto. Assim, por

[4] LAVAL. Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina-PR: Editora Planta, 2004.

meio da análise materialista histórica dos resultados obtidos no projeto, buscou-se construir um debate de modo a fortalecer as disciplinas de Sociologia e Filosofia na consolidação no currículo da educação básica.

O artigo **Projeto Interdisciplinar de História Paranaense (PIHP) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades**, de Luiz Aparecido Alves de Souza, Taysa Cristina Bedak Junkes, Fernanda de Almeida Carvalho, Vanessa Maria Poteriko da Silva e Silvana Rigoni Marinho Vaz, é o resultado de uma prática pedagógica interdisciplinar que parte dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica e nos princípios do materialismo histórico e dialético. O PIHP contempla teoria-prática dentro do processo de ensino e aprendizagem ao considerar o escopo legislativo que determina às escolas de educação básica a ensinarem conteúdos de História do Paraná, da História e Cultura Afro-Brasileira e da História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil. O relato é rico, pois os autores descortinam as vivências entre estudantes e docentes que transcendem os limites da sala de aula.

A leitura dos clássicos na educação básica é o artigo de Luiz Aparecido Alves de Souza e Gleybson de Assis e Silva que remete à importância de se estudar os clássicos na escola básica. Os autores defendem que é na escola que o exercício do debate qualificado deve ser articulado. A pedagogia histórico-crítica ampara esta prática, favorecendo a didática necessária para que o trabalho com os pensadores e suas obras, possa ocupar lugar, tempo e ter sentido juntos aos estudantes. É pela leitura crítica dos clássicos que os estudantes da fração social que vivem do trabalho, podem formar seu pensamento elaborado e tomar posição política no campo das lutas sociais.

Trabalho docente e a diversidade na escola, de autoria de Luiz Aparecido Alves de Souza, promove discussões a respeito do trabalho docente com o objetivo de explicitar as políticas educacionais produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná que dizem respeito à temática da diversidade, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Por meio do estudo qualitativo de pesquisa documental, adentra-se no universo das políticas educacionais emitidas a partir da primeira década do presente século no Paraná e na literatura acadêmico-científica disponível no país, visando a estabelecer relação entre essas políticas e a prática docente que é realizada cotidianamente em sala de aula, levando em conta as condições de trabalho em que os docentes estão submetidos.

Na sequência, o estudo que se apresenta intitula-se **Condição do trabalho docente na educação inclusiva: implicações política e pedagógica.** Seus autores, Luiz Aparecido Alves de Souza, Rosangela Lino Gulado e Eduarda Venturini Câmara, trazem as condições objetivas desse trabalho voltado para os alunos de inclusão, bem como interrogam a política que se coloca para o atual contexto. Ao longo do processo investigativo, realizado através da pesquisa qualitativa, pode-se perceber a ausência de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, na qual resultam a precariedade do trabalho do docente, a ausência de um processo formativo para os educadores, entre outros entraves que impactam na efetivação da inclusão de alunos da educação especial na educação básica.

Tendo em vista a importância da leitura para a vida e para a formação do sujeito, o texto **Projeto Leituras: Flash Mob,** de Maria Odete Zocche Gomes, apresenta um relato de experiência da prática de leitura realizada com estudantes do Ensino Médio e da Formação de Docentes do período noturno. O projeto relatado objetiva estreitar as relações entre os estudantes e as mais diversas leituras que permeiam seu meio social, com o intuito de promover a (re)significação, o interesse e a vontade de ler por própria iniciativa. Como parte da metodologia do projeto, os estudantes desenvolvem a interação com a comunidade nas ruas ao redor do colégio para ler um livro de sua preferência no sentido de despertar a atenção das pessoas e incentivá-las à prática da leitura.

As autoras Giseli Cristina dos Passos e Eliandra Gomes nos brinda com um instigante relato de prática pedagógica intitulado **Ali no Baldo: uma experiência de educação integral no ensino médio**. Explicitam que o objetivo é que os estudantes reflitam sobre a sociedade em que vivem e entrem em contato com as redes de solidariedade e movimentos sociais, a fim de articular mentes e criar significados de reivindicação por esperança e tempos melhores. Apresentam um texto organizado em dois momentos, a saber: num primeiro, contextualizam a etapa do Ensino Médio flertando com a legislação e, ao mesmo tempo, explicitam as tensões que se colocam nesse contexto. Para um segundo momento, apresentam respostas para o desenvolvimento de uma possível e concreta formação integral para os estudantes do Ensino Médio por meio do trabalho de um projeto na perspectiva das pedagogias críticas na esteira de uma prática pedagógica coletiva.

Se a intenção é fazer uma leitura que estimule a uma (trans) formação, o artigo seguinte **Entre escola, terreiro e universidade: a professora em (trans) formação** irá fazer provocações para que isso

aconteça. A autora Maritana Drescher da Cruz afirma que a trajetória docente é rica em oportunidades a quem está aberto para vivê-las. Sair da "caixinha de padrões" em que a maioria opta em se acomodar, é o desafio que se coloca no enredo do seu texto. Problematiza a esfera da laicidade quando percorre, pela sua escrita, a defesa de que todos têm o direito de se expressar livremente sobre suas crenças, cultura, estilo e orientação sexual. Trabalha com a tríade escola-terreiro-universidade e se coloca como sujeito na pesquisa-ação.

O texto de Taysa Cristina Bedak Junkes, Vanessa Maria Poteriko da Silva e Fernanda de Almeida Carvalho contribui para interrogar quais seriam os pressupostos de uma gestão escolar nos limites de uma democracia, ainda engatinhando nesse país. Nesse sentido, as autoras trabalham com a categoria da gestão participativa, ancorando suas bases epistemológicas em intelectuais do campo da gestão escolar, na contradição ao que comumente se denominou de administração escolar. **Gestão escolar participativa na escola pública, entre o dito e o feito**, assume uma posição clara de que, na esfera pública, não tem lugar para uma gestão cambaleante e subalternizada aos princípios da racionalidade burocrática do estado moderno.

A escola pública sempre foi um espaço de disputas, em que as classes populares historicamente tiveram que ocupar, legitimar e lutar pela educação que lhe convém. Partindo desse pressuposto, o texto de Luiz Aparecido Alves de Souza, Taysa Cristina Bedak Junkes, Davi Keniel de Lima Silva, Edson Luiz Ferreira Junior e Maisa da Rosa Dominiaki, traz a temática: **Reformas do ensino médio e ocupações estudantis nas escolas estaduais no Paraná.** Entre os fatores de ordem política e econômica que determinaram o processo de mobilização estudantil no ano de 2016, destaca-se o avanço de forças obscurantistas como a que se convencionou a denominar-se "Escola Sem Partido" e que tem ocupado a recente agenda política educacional do país e defendido a reforma do Ensino Médio. Esse artigo dá voz aos estudantes secundaristas, que fizeram da ocupação símbolo de luta e resistência a favor da escola pública, gratuita e de qualidade social.

O texto seguinte permite ao leitor uma análise dos riscos da entrega da escola pública aos interesses dos detentores do capital, intitulado **Em defesa da educação popular: lutas de estudantes e apoio de professores na ocupação das escolas em 2016**, de Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Luiz Aparecido Alves de Souza. O artigo permite uma análise de conjuntura e remete a importância da defesa em prol

da escola pública. Nas "ocupas", como denominaram os estudantes secundaristas, a autogestão se apresentou como uma prática de organização por esses estudantes e, para isso, contaram com o apoio de muitos professores. Os autores apresentam, através de entrevistas com os professores apoiadores, que o "ratio burguês", mediante a força policial, foi utilizada para desagrupar as legítimas ações de posse dos espaços de ensino, que é por direito dos estudantes e que os professores tiveram que responder juridicamente pelo apoio que concederam.

A coletânea finaliza com o texto assim intitulado **O cumprimento da meta 13 do PNE (2014-2024): obstáculos e possibilidades à qualidade do trabalho dos professores, inferências para a educação básica das classes populares,** de Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Pedro Leão da Costa Neto e Cleverson Molinari Mello, que traçam como objetivo problematizar os dados revelados pelos relatórios de acompanhamento da implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e fazer inferências à educação das classes populares. Os autores realizam uma análise minuciosa da meta 13 do PNE e escrutinam os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para, em seguida, explicitarem as inferências para a educação básica.

Nossa expectativa é que, com esse conjunto de práticas pedagógicas, todas elas efetivadas no âmbito da educação básica, possa concorrer para estabelecer reflexões no âmbito das políticas educacionais bem como contribuir para que a comunidade escolar, na realidade particular que lhes cabe, possa estabelecer posição e se colocar no *front* de luta contra uma agenda educacional obscurantista e mercadológica que não interessa para aqueles que acreditam e lutam cotidianamente para materializar uma educação de base crítica e emancipatória.

Primavera de 2020.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA NOS CAFÉS FILOSOCIOLÓGICOS[5]

Luiz Aparecido Alves de Souza
Fernanda de Almeida Carvalho
Robson Rodrigues Mendonça
Natália Stefani Souza Santos
Nathalia de Carvalho Padovan
Samuel Soares

Algumas linhas iniciais

Com a reinserção obrigatória da Filosofia e da Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio, pela Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, o currículo escolar no Brasil tem angariado desafios, processos e resultados na busca pela consolidação de disciplinas ainda "estranhas" ao núcleo comum do currículo da educação básica. Desafios, em se tratando de campo do conhecimento com ínfimo debate na tradição escolar no espaço do ensino. Processos, pelo movimento pedagógico encaminhado por docentes e pesquisadores, na busca pelos fundamentos teóricos e nos aspectos metodológicos do ensino da Filosofia e da Sociologia. Resultados, por compreender que o movimento empreendido pelos profissionais da educação, no esforço de consolidar o ensino da Filosofia e da Sociologia, tem apresentado nuances que merecem atenção ao debate acadêmico.

Neste sentido, o presente estudo propõe contribuir para o debate que circunscreve as experiências escolares na prática do ensino da Sociologia, no lócus da escola pública paranaense, na perspectiva do estudante. Apresenta como foco os resultados do desenvolvimento do projeto interdisciplinar intitulado Café Filosociológico que, desde 2009, vem se desenvolvendo como espaço de interlocução entre docentes, discentes e

[5] Esse texto foi parcialmente apresentado no 5º Encontro Estadual de Sociologia (ENSOC) entre os dias 22 a 24 de setembro de 2016, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) e a Faculdade de Educação da UFRJ, subordinado ao tema: "Ensino Médio e a Sociologia: espaços e atores". Foi atualizado para essa publicação.

demais sujeitos da comunidade escolar, com objetivo tácito de fortalecer a Sociologia e a Filosofia na consolidação no currículo da educação básica.

No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED_PR) tem articulado, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das disciplinas da Educação Básica. Nos anos de 2007 e 2008, o Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu por meio dos Núcleos Regionais de Educação, o chamado DEB-Itinerante, a promoção de formação continuada aos professores, no intuito de discutir os fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares Estaduais e seus aspectos metodológicos. No ano de 2008, foi publicada essas diretrizes por disciplina.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2008) garantem, nos termos de documento institucional, um currículo único para toda a rede estadual do Paraná, na defesa de um currículo disciplinar, com destaque para a "importância dos conteúdos disciplinares" e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos temas transversais (DCEs, 2008, p. 24).

Ao remeter à escolha política-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas, as DCEs explicitam que as disciplinas devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar, sendo as relações estabelecidas por meio deste diálogo, postas no campo crítico, de modo que ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Este estudo remete à pesquisa documental do escopo legal das legislações educacionais (Lei, Parecer e DCEs), acesso aos registros documentados das edições do evento, através de dossiês e fotografias, bem como de entrevistas desenvolvidas junto aos estudantes, participantes do projeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por entender tal processo de pesquisa como um movimento teórico-prático que considera os fatos em si na sua essência e não apenas sua representação aparente. Tal investigação relaciona à interpretação dos fatos reais, os movimentos contextuais históricos os quais condicionam as representações aparentes dos fatos. Ainda, esta análise materialista histórica do real, considera como efetiva a pesquisa, sob o viés da interação com o objeto estudado, estudando-o e o transformando.

O texto encontra-se organizado em três seções, a saber: 1) uma breve exposição sobre a disciplina de Sociologia na rede escolar do estado do Paraná através das políticas expressas nos documentos institucionais; 2) a apresentação do projeto interdisciplinar Café Filosociológico, de 2009 a 2018, no lócus da escola pública; e 3) O ensino da Sociologia na percepção dos estudantes através da experiência no Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico. Os três temas em questão corroboram para se chegar a alguns posicionamentos político-pedagógicos que se encontram nas considerações finais.

A sociologia na rede escolar do estado do Paraná

A partir de 2004 a 2006, registra-se uma política de formação continuada destinada, em especial, aos docentes do quadro do magistério da rede estadual de educação do estado do Paraná, para o debate do currículo escolar. Este debate configurou-se, inicialmente no espaço escolar, envolvendo todas as áreas do conhecimento, por disciplina. Em 2007 e 2008, pela Secretaria de Educação, o debate transcendeu-se ao espaço escolar e aprofundou-se no coletivo com outras escolas. Desses debates, materializou-se as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) por disciplina, expressando os fundamentos teóricos e os aspectos metodológicos.

A Sociologia no Ensino Médio do Paraná, assim como a nível nacional, desde sua implantação no currículo escolar, tem enfrentado controvérsias, discussões para sua fixação como disciplina tradicional - pedagógica. Pode-se, contudo, afirmar que os debates instaurados, seja com a comunidade escolar, ou no plano das forças políticas de governo, têm-se tributado para sua consolidação.

Outrora a Sociologia no Ensino Médio no Estado do Paraná, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), tem se desenvolvido de forma contextualizada e histórica, relacionada ao conceito de interdisciplinariedade, em que as disciplinas dialogam entre si, com o objetivo de adentrar no conhecimento da realidade concreta, superar a fragmentação e buscar inserir a totalidade do conhecimento. Tal concepção, se praticada, constrói uma escola mais participativa, gerando um fortalecimento da democracia, inserindo o aluno em uma prática e debate com qualidade social.

Silva (2007) afirma que é nas reformas políticas do Estado que ocorrem as disputas ideológicas das classes sociais, dos projetos, que

contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, que determinam uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Neste sentido, a Sociologia, como campo disciplinar no currículo do Ensino Médio no estado do Paraná, teve os seus reveses, como constata a autora, citada no texto das DCE-Sociologia:

> Se, em 1997 e 1998, a disciplina foi incluída na base nacional comum dos currículos e introduzida também nas escolas, em 2000, a determinação da diminuição da carga horária total das aulas semanais, fez com que a Sociologia fosse uma das primeiras disciplinas a ser extinta ou a ter sua carga horária diminuída. Em 2001, a Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina. (...) Em 2002 e 2003 a disciplina de Sociologia se manteve em 50% das escolas paranaenses que, a partir de 2005, recebem professores concursados em 2004 (...) situação reforçada pela entrada de sociólogos no quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Ensino (SILVA, 2007, p. 53).

Desse modo, compreende que a trajetória do ensino da Sociologia em âmbito estadual como nacional foi caracterizada pela descontinuidade e desvalorização que dificultaram a consolidação dessa disciplina no currículo escolar. Assim, entendemos que o Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico tem se desenvolvido na circunscrição da escola pública, como esforço teórico-metodológico em corroborar para que essa consolidação ocorra. Na sequência, falaremos sobre o projeto.

O Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico de 2009 a 2018 no lócus da escola pública

O Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico é desenvolvido no universo da escola pública sem financiamento da Secretaria Estadual de Educação. O projeto só é possível acontecer por meio dos esforços da gestão escolar, do quadro de docentes e dos técnicos pedagógicos e administrativos, estudantes e pais, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) que, para suprir gastos com alimentação, material e produtos que são necessários para a realização do evento, realizam um trabalho associado para angariar fundos para que o mesmo seja realizado. Observa-se, contudo, que mesmo sem o apoio de instâncias superiores que regem a Educação Pública do Estado, os estudantes, desde o iní-

cio, mostraram-se a favor do evento e que, a cada ano, o Café vem se expandindo, conforme explicita o quadro a seguir:

QUADRO 1: PÚBLICO E QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DO CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO, DE 2009 A 2018

Ano	Público	Participantes
2009	3º anos do Ensino Médio e professores.	90
2010	3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes e professores.	130
2011	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	250
2012	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	280
2013	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	320
2014	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	350
2015	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	380
2016	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	400
2017	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	420
2018	2º e 3º anos do Ensino Médio, Formação de Docentes, professores, profissionais da educação, palestrantes, estudantes egressos, equipe pedagógica, estudantes de outros colégios.	500

FONTE: Autores (2020).

Cabe explicitar que o Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio e, dessa forma, assume parte integrante curricular do certame didático-pedagógico assumido pela instituição escolar. Sendo assim, questionamos a necessidade que os estudantes e a comunidade escolar têm de financiarem evento, quando o mesmo é parte integrante do PPP.

As diretrizes Curriculares do Ensino de Sociologia, ao citar Frigotto (2004, p. 14), vem mostrar o início dessa resposta:

> (...) os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais, devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas (...).

O projeto interdisciplinar Café Filosociológico tem sua primeira organização em 2009, abrangendo a disciplina somente de Filosofia, por isso Café Filosófico, focado em contextualizar, "as obras de Filosofia do repertório do vestibular de 2010 da Universidade Federal do Paraná (UFPR)", oportunizando reflexões e questionamentos no campo epistemológico e ético-político.

O segundo evento mantém o foco na Filosofia, trabalhando as obras de Platão, René Descartes, Jean Jacques Rousseau e Maurice Merleau Ponty, assim propiciando uma discussão de conceitos de "Política, Método, Sociedade e Razão", estabelecendo relações históricas com o tempo presente.

O terceiro Café é o inovador, pois passa a ser Café Filosófico e Sociológico, desta forma buscando legitimar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, junto às demais disciplinas do currículo do Ensino Médio com o tema "Ética, Política, Cultura, Sociedade e Método: um encontro entre a Filosofia e a Sociologia", com o objetivo de estabelecer debates sobre as temáticas específicas das disciplinas, com espaço destinado para exposição de ideias e questionamentos, devido ao formato de simpósio.

A quarta edição do evento traz o tema "Mas eu, quem sou? Indivíduo, sujeito, consciência de si", logo propiciando uma discussão interdisciplinar, com trânsito pela Filosofia, Sociologia, História, Artes e Língua Portuguesa, como orienta as Diretrizes Curriculares de Sociologia,

utilizando-se de diferentes recursos didáticos, como: charges, poesias, expressões corporais, musicais, e outros.

O quinto Café Filosociológico vem fundamentado no diálogo com outras áreas do saber, apresentando o tema "A condição do sujeito no Brasil: você é Alienado, Alienante ou Alienista? Qual sua posição social?" Trazendo os clássicos de Immanuel Kant, Karl Marx, Antonio Gramsci, Florestan Fernandes e questões como diversidade sexual e relações étnico-raciais.

A sexta edição do evento traz a temática de "Territorialização do poder: imperialismo e globalização", temática que, ao ser problematizada, obteve relevância dos estudantes, pois demonstraram interesse para realização de um debate. Foram contempladas as obras de Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bourdieu, Eric Hobsbawm, Alfredo Bosi, Pablo Picasso, Kabengele Munanga e Edith Modesto.

O sétimo Café vem com o tema "As múltiplas faces da violência", buscou-se promover reflexões sobre as formas em que os estudantes encontram a violência na sociedade e na escola, baseando nas obras de Foucault, Hannah Arendt, Guidens, Eric Hobsbawm, Edward Munch e a Literatura Brasileira.

O oitavo Café (2016) trouxe como tema central "Direitos Humanos: impasses e alternativas", recorrendo ao debate a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, bem como o combate a todas as formas de discriminação racial, de violência contra a mulher e aos direitos das crianças, idosos e pessoas com deficiência.

O nono Café (2017) problematizou o tema "Estado, imperialismo e globalização no mundo do trabalho" e o principal autor abordado foi Karl Marx, juntamente com o intelectual Ricardo Antunes, no campo da sociologia do trabalho, abordando os temas: desemprego, precarização, flexibilização, desregulamentação e os adoecimentos nas relações de trabalho.

O décimo Café interrogou "A escola que queremos" por conta do contexto da Reforma do Ensino Médio e das manifestações dos estudantes secundaristas no âmbito da disputa pela formação dos jovens da escola pública no país. Obras de intelectuais brasileiros como Florestan Fernandes, Caio Prado Jr, Gilberto Freyre, Carolina Maria de Jesus, e intelectuais como Hanah Arendt e Antonio Grasmci foram colocados no projeto como nucleares para o debate.

A metodologia do Café se aplica em dois dias, o primeiro com a exposição do painel temático e a mesa de debate, em que se inicia com a formação da mesa de abertura com os diretores, coordenadores e professores responsáveis pela organização do evento (conforme a Imagem 1), uma apresentação cultural, feita pelos alunos, com relação ao tema geral do Café, então se dá espaço para a mesa de debate (Imagem 2) em que os palestrantes fazem suas falas com auxílio de um professor mediador. Após as palestras, é servido um coquetel e no retorno é aberto debate e ampliado para os participantes efetivarem seus questionamentos.

IMAGEM 1: EXPOSIÇÃO DO PAINEL TEMÁTICO DO 10º CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO



FONTE: Autores (2018)

IMAGEM 2: MESA DE DEBATE DO 10º CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO



FONTE: Autores (2018)

Conforme mencionado anteriormente, as imagens acima evidenciam as práticas ocorridas no primeiro dia do 10º Café Filosociológico. Já no segundo dia, pela manhã, são abertas as salas temáticas relacionadas ao tema geral do Café, onde cada estudante participará de duas salas. Entre o espaço de tempo que há entre uma sala temática e outra, é oferecido aos participantes um café. As salas temáticas possibilitam aos estudantes o contato mais efetivo e profundo com os palestrantes, também oportuniza, a partir das problematizações desenvolvidas pelos palestrantes, o debate entre os participantes. No que tange ao aproveitamento do evento, os estudantes sistematizam um relatório de estudo, a ser submetido à apreciação das disciplinas envolvidas.

O ensino da Sociologia na percepção dos estudantes através da experiência no projeto interdisciplinar Café Filosociológico

A característica central do Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico tensiona na consolidação do ensino da Sociologia e da Filosofia na versação de temas e problemas filosóficos e sociológicos, na leitura dos clássicos, na metodologia da interdisciplinaridade. Lopes & Macedo (2002, p. 112) afirmam que

> as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leva em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

O estudo dos clássicos remete à apropriação de que se compreende da escola e das políticas públicas pelas quais se encontra inserida. Segundo Arco-Verde (2009, p. 04):

> uma escola que tem no conhecimento, a base da ação pedagógica; no trabalho coletivo, a possibilidade de avanços científicos, culturais, tecnológicos e artísticos; na reflexão crítica, o rompimento de

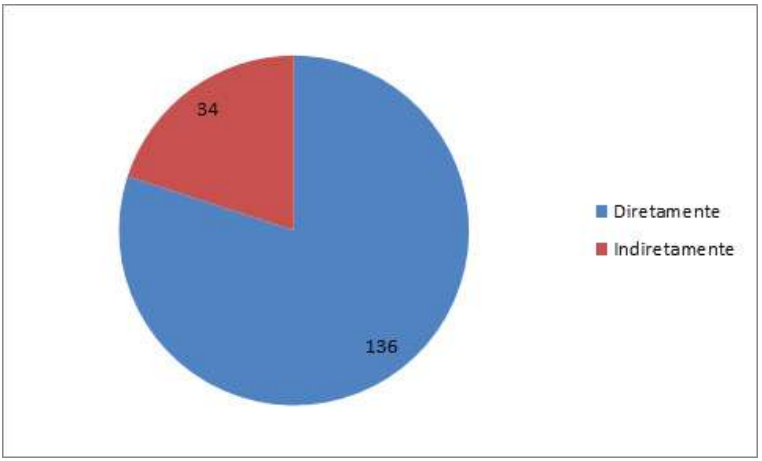
> concepções pragmáticas e utilitaristas do mundo contemporâneo do mercado; na valorização dos profissionais da educação, a crença na viabilidade de construção de um projeto de mundo, que alicerça a democracia entre os homens.

Deste modo, ao ter contato com a leitura de textos clássicos no processo de ensino-aprendizagem, recorda-se de Calvino (1993, p. 16), em que "ler os clássicos serve para entender quem somos e aonde chegamos (...)" e afirma que "enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. 'Para que lhe servirá?', perguntaram-lhe. 'Para aprender esta ária antes de morrer' ".

Neste sentido, este estudo oportunizou ouvir os estudantes sobre as contribuições do Café Filosociológico no processo educativo. Foram aplicados questionários para um universo de 170 alunos, cujos sujeitos foram os estudantes dos 3°ano do Ensino Médio regular, do período matutino e noturno, os 3° e 4°ano da Formação de Docentes do período noturno, e também os alunos egressos. Os sujeitos da pesquisa têm participado das edições do Café Filosociológico no mínimo uma vez, de forma direta ou indireta.

Sobre o questionário de entrevistas foram elaboradas quatro questões, sendo elas de múltiplas alternativas. A primeira questão pergunta se o estudante já participou de alguma outra edição do Café Filosociológico; a segunda traz o questionamento se o participante percebe relevância em discutir Filosofia, Sociologia, História e outros no formato de Café Filosociológico; a terceira questiona se as leituras dos textos sociológicos, históricos e outros tem contribuído para o avanço de conhecimento do aluno, na sua percepção, na Filosofia Sociologia, História e outras disciplinas; a quarta questão interroga se os temas abordados no Café Filosociológico têm colaborado para os estudos dos sociólogos clássicos, tais como Augusto Comte, Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx e outros. A seguir, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas.

GRÁFICO 1: VOCÊ JÁ PARTICIPOU NO CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO?

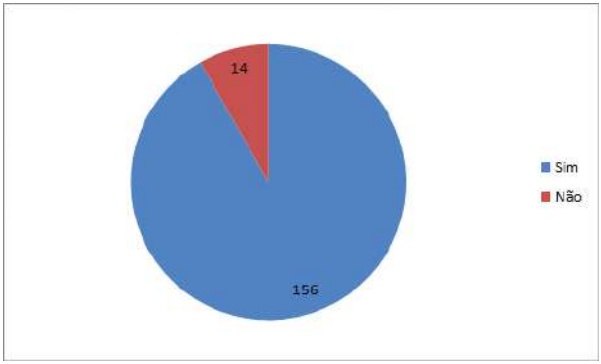


FONTE: Autores (2020).

Conforme se observa no gráfico, a maioria dos estudantes das turmas pelas quais são contempladas o evento do Café Filosociológico participa diretamente ou indiretamente em quase sua totalidade do evento, com exceção daqueles que não se submetem a nenhum dos momentos avaliativos constantes no projeto propostos, tanto para os inscritos, quanto para os não inscritos. É notável que a busca pela participação efetiva no Café é grande, mesmo que o custo financeiro tenha aumentado no decorrer dos anos. Ainda assim, participar dos momentos culminantes do evento - mesa de debate e salas temáticas, respectivamente - tem sido algo muito considerado pelos estudantes como importante e tratado com curiosa seriedade.

No entanto, é importante observar porque o desinteresse na participação direta no evento tem se apresentado, uma hipótese seria pelo fato de o evento ter bases teóricas que o justificam como importante mas, pode talvez não ter significado para tal parcela dos estudantes.

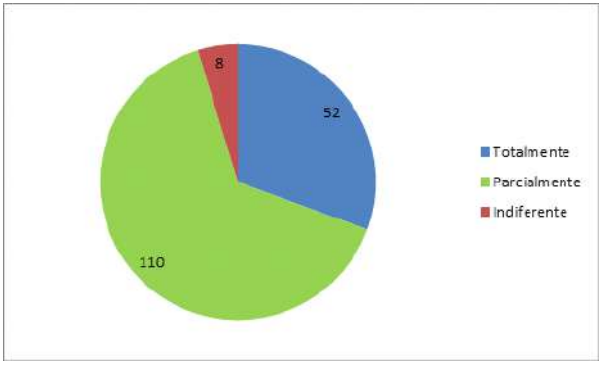
GRÁFICO 2: VOCÊ PERCEBE RELEVÂNCIA EM DISCUTIR FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E OUTROS NO FORMATO DE CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO?



FONTE: Autores (2020).

Percebe-se, nessa segunda questão, que a maior parte dos participantes, direta ou indiretamente, percebe a relevância de se discutir Filosofia, Sociologia, História e outras disciplinas igualmente importantes para o projeto, no formato de Café.

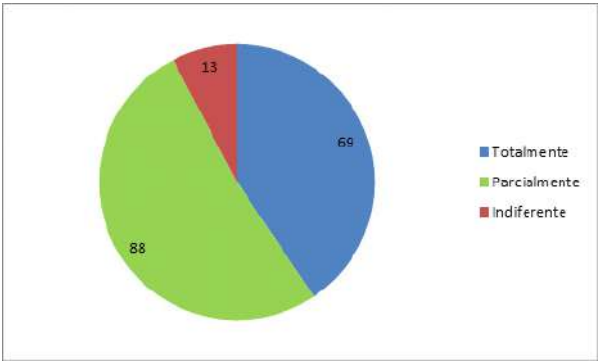
GRÁFICO 3: A PARTICIPAÇÃO NO CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO POSSIBILITA O CONTATO INICIALMENTE COM TEXTOS SOCIOLÓGICOS, HISTÓRICOS E OUTROS. ESSAS LEITURAS TÊM CONTRIBUÍDO PARA O AVANÇO DE SEU CONHECIMENTO NA FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E OUTRAS DISCIPLINAS?



FONTE: Autores (2020).

Vemos no gráfico 3 que a contribuição do Café Filosociológico para a formação de um cidadão crítico e autônomo e que, pelo conhecimento atrelado a um currículo científico, na perspectiva de uma formação integrada, como sugere Silva (2007), tem revelado que os estudantes ainda apresentam dificuldades em perceber a densidade dos estudos de textos clássicos, no âmbito do ensino da sociologia, haja vista que este assume um dos objetivos centrais do projeto. Dos 170 estudantes que responderam à pergunta, 110 afirmaram que o estudo dos clássicos se efetiva parcialmente.

GRÁFICO 4: OS TEMAS ABORDADOS NO CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO TÊM COLABORADO PARA OS ESTUDOS DOS SOCIÓLOGOS CLÁSSICOS, TAIS COMO AUGUSTO COMTE, EMILE DURKHEIM, MAX WEBER, KARL MARX E OUTROS?



FONTE: Autores (2020).

Novamente, no quarto gráfico, contudo sob ângulo mais específico,observamos que a contribuição do evento quanto ao ensino dos pensadores clássicos é corroborado pelos estudantes. Obtivemos 88 respondentes com que afirmaram que o evento contribui parcialmente para o alcance dos estudos dos clássicos, enquanto 69 apontaram que atendem totalmente.

Como andamento da pesquisa, fomos ouvir os estudantes para dar voz aos mesmos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) a entrevista "permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...) e contribui para o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário". Foram selecionados 12 estudantes das turmas, para os quais foram aplicados

os questionários anteriormente. Apresenta como critério, a abordagem espontânea dos estudantes, e que os mesmos deveriam ter participado, pelo menos, de uma edição do Café Filosociológico.

Para a entrevista, foram aplicadas questões que transitaram entre a percepção dos estudantes do evento em estudo, a saber: 1) a importância do Café Filosociológico; 2) as potencialidades do evento; 3) as fragilidades e 4) as contribuições do evento.

Para a primeira questão, quanto à importância do Café Filosociológico, destacamos a resposta transcrita na íntegra de um estudante participante do evento:

> Ah o Café ele é importante porque ele faz a gente sair tipo do senso comum, ele faz a gente ampliar nossas visões, poxa a gente pensa em Direitos Humano, Direitos Humano não é só o direito a vida, sabemos que temos direitos mais deveres também, isso faz muitas pessoas que não procuram que não tem acesso , ir encontrar no Café desse ano. Por exemplo, no ano passado foram as várias faces da violência, e no Enem caiu sobre violência contra a mulher [sic]. (Entrevistado 09)

Diante da resposta do Entrevistado 09, que o evento tem contribuído para sair do estágio do senso comum e buscar o senso crítico, percebe-se que um dos principais objetivos dessa intervenção denominada Café Filosociológico se concretiza na prática. Pois, ao abordar temas diversos e relevantes, dentro da perspectiva de autores clássicos, suas obras e conceitos, fazem com que o aluno perceba a importância do conhecimento científico na busca pelo processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Handfas e Teixeira (2007) o estudante, a partir de um olhar atento permitirá surpreender processos sociais que perpassam o ambiente escolar, resgatando o papel ativo dos sujeitos permitindo identificar as relações sociais travadas na escola, os conflitos sociais e funcionais da escola pública (...) bem como as diferentes manifestações dos alunos das classes trabalhadoras.

Para a pergunta sobre as potencialidades do Café Filosociológico, apontaremos a argumentação de dois dos entrevistados:

> Eu acho que primeiro, expandir o horizonte, em termo de conhecimento (...) Você consegue mudar sua maneira de pensar, mudar alguns, até mesmo preconceitos que você tinha antes [sic]. (Entrevistado 3)
>
> [...] Eu acho que é vocês trazerem professores diferentes. Professores não, os palestrantes. Eu acho que

> é interessante porquê, a gente não fica apenas na dinâmica do professor. A gente fica também na dinâmica de outras pessoas que também, que conhecem mais sobre o assunto [sic]. (Entrevistado 7)

Segundo ressaltam os entrevistados, a experiência no Café Filosociológico promove a aproximação teórico/conceitual dos estudantes das disciplinas de Filosofia e Sociologia, e outras, sob novos e múltiplos olhares. Tal aproximação promove a relação entre ensino e conteúdo, como explicita Sacristán (2000), referindo ao tratamento científico do ensino, quando se formula os problemas relativos aos conteúdos para um discurso rigoroso e de posição científica.

Sugerindo também que a pluralidade abrangida pela metodologia do evento é apreciada e reconhecida pelos participantes, que veem os palestrantes como especialistas e pesquisadores nos assuntos que se dispõem a palestrar. É importante reconhecer que a palestra de um pesquisador, em determinado assunto, difere daquela feita pelos professores ligados ao colégio promotor do evento, uma vez que o contato com outros especialistas propicia aos discentes diversas óticas para um mesmo assunto.

Para a questão sobre as fragilidades do Café Filosociológico, apresentaremos as seguintes respostas dos entrevistados:

> Meu único problema com o Café é eu não poder escolher mais salas (...)
>
> (Entrevistado 3)
>
> Algumas coisas não ficam tão específicas e temos que buscar fora. (Entrevistado 10)
>
> (...) talvez seja o tempo. (Entrevistado 11).

De acordo com os entrevistados, o período de duração do Café Filosociológico não é suficiente para comportar o estudo das diversas temáticas propostas pelo evento, ainda que sejam todas interessantes, na perspectiva dos participantes. Destaca-se que, em relação ao tempo de duração, o evento é refém das condições materiais as quais o condicionam a ser um estudo pontual da Filosofia, Sociologia, História etc, uma vez que, mesmo ocorrendo em um colégio estadual, o evento é inteiramente promovido com financiamento dos estudantes e de entidades filantrópicas.

Para a última pergunta, referente às contribuições do Café, destacaremos a resposta de um dos entrevistados:

> [...] Eu acho que ele faz com que a gente pare de ser um pouco mais, [...] centralizado [...] pra falar a verdade,

> a gente tá aqui em Colombo, é um lugar totalmente centralizado. [...] muito tradicional. É importante [...] pra abrir a nossa mente [sic] (Entrevistado 7).

Observamos na fala do Entrevistado 07 o significado atribuído à contribuição do Café Filosociológico para a formação do pensamento e do processo de ensino-aprendizagem contextualizado. Ramos (2004) aponta que a formação de um pensamento contextualizado está condicionada à possibilidade do estudante ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Considerações finais

Considera-se como resultados dessa investigação que o estudo da Sociologia, através da experiência do Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico, circunscrito de 2009 a 2015, no Projeto Político Pedagógico, no âmbito da educação básica, no lócus da escola pública, tem contribuído com a ampliação do repertório teórico, sobretudo dos estudantes, haja vista que a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo têm assumido as características fundantes nesta prática. Destaca-se também a relevância aos estudos introdutórios dos pensadores clássicos da Sociologia, na tratativa dos temas atuais que tem despertado o interesse dos estudantes.

Quanto às dimensões do conhecimento, a DCE de Sociologia expressa princípios teóricos nas reflexões de Gramsci (1978) ao sinalizar que o/a estudante deverá receber uma formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. E, neste sentido, o enfoque metodológico escolhido para este estudo funda-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), considerando a condição material da existência humana e suas implicações na apreensão de seus condicionantes históricos, bem como o movimento da contradição produzida na própria história.

Com este olhar teórico-conceitual, o estudo possibilitou compreender, no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública, no ensino da Sociologia, por meio do projeto interdisciplinar Café Filosociológico, três apontamentos, a saber:

Primeiro, o projeto atinge uma adesão relevante da participação da comunidade escolar (incluindo professores, estudantes, técnicos pedagógicos e administrativos, gestores, pais e estudantes egressos), o que qualifica como uma prática pedagógica de dimensão coletiva e solidária. Segundo, o objetivo central do projeto, tem como ponto de partida o certame de um determinado tema atual e como processo o estudo de textos clássicos da Sociologia e de áreas afins e que o presente estudo revelou a necessidade de avançar os limites impostos pelo projeto. Terceiro, em se tratando de um projeto que se vem desenvolvendo como prática pedagógica, dez anos, caberia à Secretaria Estadual de Educação do Paraná prover o financiamento de tal evento e multiplicar a experiência em toda a rede escolar.

Compreendemos que, dada as políticas educacionais que se vem delineando no estado do Paraná, na gestão atual e as que se encontram no cenário nacional, tem corroborado a um retrocesso histórico, em que as práticas pedagógicas valorizadas são aquelas que se alinham a uma filosofia pragmática, utilitarista, na perspectiva da epistemologia da prática, num total esvaziamento do currículo e, em sobretudo, no que o projeto Café Filosociológico mais defende: os estudos dos clássicos como garantia de um conhecimento escolar universal aos estudantes da escola pública.

Nesse sentido, explicita Souza e Mangineli (2015), é a partir da continuidade das políticas públicas de incentivo às produções dos recursos didáticos, de práticas pedagógicas emancipatórias, da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação que se tem a garantia de se pensar e efetivar uma educação pública de qualidade social.

Referências

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Apresentação da obra. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais** (2014). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 22.ago.2016.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio. In: **Mediações**. Londrina, v. 12, n. 01, p. 131-142, jan./ jun., 2007.

LOPES; MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, AMURABI. **A polifonia da sociologia no ensino médio.** Disponível em: . http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0100-15742014000100014#back1. Acessado em 10.set.2016

RAMOS, Marise N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Rio de Janeiro: Mimeo, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia.** Curitiba, PR: SEED, 2008.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: **Cronos.** Natal-RN, v.08, n. 02, p. 403-427, jul./dez., 2007.

SOUZA, L. A. A.; MANGINELI, F. Currículo escolar e ensino de sociologia no Paraná. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.; FRAGA, A. B. (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

PROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA PARANAENSE (PIHP) NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES[6]

Luiz Aparecido Alves de Souza.
Silvana Rigoni Marinho Vaz.
Taysa Cristina Bedak Junkes
Fernanda de Almeida Carvalho
Vanessa Maria Poteriko da Silva

Introdução

O ensino de História no currículo da Educação Básica no estado do Paraná tem se ancorado, nas últimas décadas, no escopo de um currículo crítico, por conta do amplo debate nos idos de 2003 com o coletivo de professores da rede e que resultou no documento intitulado Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). O ensino de História sempre foi alvo de disputa na educação brasileira, a considerar que sua organização enquanto campo curricular se deu por meio da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sendo que, no interior destas instituições, as primeiras estruturas curriculares ocorriam numa perspectiva positivista e metódica, orientada pela linearidade dos fatos e pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte e verdade histórica e na extrema valorização política dos heróis.

No século XX, o ensino de História toma um outro rumo com o governo de Vargas (1930-1945), vinculado ao projeto nacionalista de estado brasileiro que tinha como objetivo reforçar o caráter moral e cívico dos estudantes. Com a ditadura militar, a partir de 1964, o currículo escolar ganhou impulso para a compreensão dos conhecimentos históricos numa perspectiva eurocêntrica, factual, heróica e cronológica. O surgimento das disciplinas como de Educação Moral e Cívica para

[6] Esse texto foi apresentado na XV Jornada do Histedbr (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil) na Universidade Federal do Pará, entre os dias 08 a 10 de agosto de 2018, em Belém, Pará. Foi atualizado para essa coletânea.

o Primeiro Grau, e de Organização Social Política e Brasileira para o Segundo Grau, veio reforçar a perspectiva tecnicista do currículo por meio da Lei nº 5.691/1971.

Na década de 1990, no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, as pedagogias hegemônicas do capital ganham intensidade para a formação dos filhos da classe trabalhadora para uma força produtiva de tendência mercadológica, sem se preocupar, contudo, com a formação integral desses estudantes. Nesse sentido, na adoção dessas medidas, o Estado objetivava exercer maior controle ideológico sobre o corpo docente uma vez que retirava o instrumental intelectual politizado e centrava a formação numa prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos selecionados e sedimentada pelos livros e manuais didáticos.

É nesta processualidade histórica do ensino de História que se insere o debate no estado do Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais (2003), em disputas por qual concepção e por qual metodologia seriam desenvolvidas junto aos estudantes da educação básica. O recorte deste estudo assenta-se em interrogar as práticas pedagógicas do ensino de História, em especial, da História Paranaense no Ensino Médio e na Formação de Docentes de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba/PR, nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Para isso, selecionamos 8 (oito) projetos intitulados Projeto Interdisciplinar de História Paranaense (PIHP) desenvolvidos entre 2010 a 2019. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental desses projetos.

O texto encontra-se organizado em três seções, a saber: a primeira apresenta as correntes historiográficas que têm constituído os fundamentos dos currículos do ensino de História na educação básica no estado do Paraná; a segunda trata dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino da História; e a terceira traz a análise dos projetos interdisciplinares de História Paranaense (PIHP) na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Correntes historiográficas e o ensino de História na educação básica no estado do Paraná

A base material da sociedade capitalista repercute no campo das ideias e, portanto, nos processos formativos desenvolvidos na educação formal. A necessidade de reestruturar a esfera produtiva, flexibilizar as relações de trabalho, privatizar as empresas estatais, empreender reformas

educacionais, etc, é uma necessidade posta nas relações capitalistas de produção, diante de seu núcleo gerador de crises cíclicas e históricas[7].

A análise histórica da disciplina de História, bem como as demandas sociais que atribui ao ensino da disciplina no currículo da educação básica, implica em buscar as reflexões tangíveis aos contextos históricos em que os saberes foram produzidos e repercutiram na organização do currículo da disciplina. Teorias, como o fim da História, têm sido colocadas no campo dos debates acadêmicos, nos níveis de representações em geral, concorrendo para a admissão de uma consciência do imediato, do presentismo, deliberando novas representações e estilos de vida, "jogos específicos de linguagens" (TEIXEIRA, 1998, p.15).

Desse modo, a constituição do pensamento histórico brasileiro tem recebido importantes contribuições das correntes historiográficas que permearam os debates acadêmicos, a saber: a corrente Positivista metódica e linear da metade do século XIX; a Nova História da segunda metade do século XX, 1960; a Nova História Cultural nos idos de 1980; e a Nova Esquerda Inglesa de 1956, vinculada ao Partido Comunista Inglês.

Na Nova História, associada a Escola de Annales, criada em 1929, na França, pelos historiadores franceses Marc Bloc (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), há a oposição ao método tradicional de estudar história, na qual propõe-se a rejeição à ênfase dada aos fatores políticos, diplomáticos e bélicos. Nesta perspectiva, tem-se utilizado o estudo de forma interdisciplinar com outras ciências humanas e sociais, promovendo uma revolução documental: documentos oficiais de chefes de estado, estratégias militares, etc. deixaram de ser os únicos documentos a também serem aceitos como documentos históricos, acrescendo-se a cultura material como artes, festas, costumes, etc. (DCE, 2008, p.48).

Nesse sentido, a partir da década de 1980, surge a Nova História Cultural baseada nos pensamentos historiográficos na Europa, com a aceitação de conceitos da ciência antropológica como o de cultura, memória e representação, que passam a compor categorias analíticas básicas para se compreender a realidade histórica. Há a aceitação de novos métodos, como a história oral, facilitando o estudo do historiador contemporâneo, porém devendo tomar certo cuidado devido a possibilidade de haver menos clareza e objetividade pelo envolvimento

[7] Com o Golpe de 2016 que destituiu a presidente Dilma Rousseff do governo, o que se tem assistido é uma avalanche de reformas antissociais, com um retorno da agenda neoliberal no que tem de mais agressivo e devastador como impactos à classe trabalhadora e empobrecida, sob a justificativa de que as medidas tomadas pela classe hegemônica no poder ocorrem devido ao fato de que a economia se tornará mais competitiva e adaptada às exigências do mundo globalizado.

do entrevistado ao fato. Essa virada Cultural, dá voz a grupos antes silenciados pelos métodos anteriores de se fazer história.

Historiadores do Partido Comunista Britânicos, como Edward Palmer Thompson (1924-1993), Eric Hobsbawm (1917-2012), Cristopher Hill (1912-2003), Maurice Dobb (1900-1976) criticaram e deram novas propostas que se opõem ao marxismo economicista e determinista nas teorias marxistas de Althusser. Em 1950, esses historiadores procuravam compreender o capitalismo partindo de uma nova perspectiva marxista. Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa procuraram analisar a concepção de poder de forma a apresentar outros atores sociais e outros espaços de poder, o que ficou conhecido como a "história vista de baixo". (DCE, 2008, p.54).

Em 2003, com outra agenda política no país, o Estado do Paraná retomou o debate curricular da educação básica, com escolha política-pedagógica, na perspectiva da educação crítica, ou seja, nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e nos princípios do materialismo histórico e dialético. Para este campo epistemológico, a História enquanto campo disciplinar, empresta cientificidade necessária para explicitar as conquistas sociais obtidas através das lutas dos trabalhadores na relação trabalho e educação, bem como a defesa de uma escola de formação integral e emancipatória.

Pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica para o ensino da História

No livro Escola e Democracia, Saviani (1999) fala sobre as correntes pedagógicas e como elas foram usadas como mecanismos no âmbito do Estado-governo para os interesses da classe dirigente. No tablado do poder, as forças sociais são posicionadas e os conflitos e tensões ganham embates quando se colocam o tema da educação. Daí a urgente e necessária formação política de nossos professores e estudantes para se colocarem nessa arena e, assim, lutarem pela educação que atendam às suas necessidades de existência.

Percebe-se um discurso sobre a necessidade de uma educação que se baseia em disciplinas com abordagem histórica e crítica, com um currículo científico e que, nos limites das questões objetivas, atenderia a um projeto de sociedade de cidadãos que desenvolvem na educação um pensamento crítico e para a vida em sua concretude, o ser emancipado, que tenha condições de transformar a realidade por meio da práxis.

> Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 1999, p. 75).

Para isso, o trabalho educativo desenvolvido pelos professores, que se empenham em realizar práticas pedagógicas de qualidade social, fazem-no no que é possível. Para "contornar" os poucos recursos financeiros e as limitações impostas pelas condições de trabalho, buscam apoiar-se no conceito de interdisciplinaridade, como pressupostos para o desenvolvimento dos Projetos Interdisciplinares de História Paranaense (PIHP) analisados na sequência.

A Pedagogia Histórico-crítica, segundo Marsiglia (2012, p. 122), surge na década de 1980-1990 como propostas contra hegemônicas por se alinharem aos interesses da classe trabalhadora e pela superação do capitalismo pelo comunismo, mesmo que isso implique estar numa posição contra a corrente dominante.

No Manifesto do Partido Comunista de 1848, escrito por Marx e Engels (2010) os autores apontam que, no campo das ideias, a produção intelectual se transforma com a produção material e que as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe que está no poder. Para isso, é necessário que se forme uma nova consciência:

> Quando se fala de ideais que revolucionam uma sociedade inteira, isso quer dizer que no seio da velha sociedade se formaram os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas ideias acompanha a dissolução das antigas condições de existência (MARX e ENGELS, 2010, p.57).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica proposta por Saviani se fundamenta no Método da Economia Política de Marx que está na obra "Contribuição à crítica da economia política" (1973) pelo qual explicita o eixo central.

> O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, "Método da economia política" (...) Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos (SAVIANI, 2013, p. 120).

Na prática educativa dos professores junto aos estudantes da educação básica, os projetos analisados apontam para a oscilação entre uma metodologia de aporte crítico para uma metodologia que ainda "patina" num ensino escolanovista de aporte essencialista e existencialista dada as condições objetivas limítrofes da escola pública.

Projetos Interdisciplinares de História Paranaense (PIHP) na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: possibilidades e limites

A processualidade histórica dos Projetos Interdisciplinares de História Paranaense foi destacado pelo coletivo de professores da educação básica, na escola pública, universo da pesquisa analisado, mediante a promulgação das seguintes leis: a) Lei nº 13.381/2001, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, os conteúdos de História do Paraná; b) Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana; e c) a Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil.

Diante dos dispositivos legais e em detrimento da política educacional da secretaria de educação do Paraná, no recorte temporal de 2003 a 2010 que havia articulado junto aos professores encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos com o intuito de construírem as Diretrizes Curriculares Estaduais, foi possível pensar uma metodologia de trabalho que possibilitasse apresentar aos estudantes conteúdos da História do Paraná, da cultura afro-brasileira e africana e da cultura dos povos indígenas alinhadas aos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica. Holanda (1995, p. 65) afirma:

> Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.

Os Projetos Interdisciplinares de História Paranaense quando analisados, apresentam o tema da diversidade no cômputo do debate no modo de produção da existência, e com tratamento na perspectiva da interdisciplinaridade. O que nos chama a atenção, nos aspectos metodológicos, é a possibilidade de estudantes e professores de entrarem em contato com a imensa "multidão de figurantes mudos que enchem o panorama da História", na particularidade das aulas de campo.

A interdisciplinaridade para a pedagogia histórico-crítica é compreendida quando as disciplinas são apropriadas como campo de conhecimento científico e dado a sua natureza específica, estabelecem as relações interdisciplinares quando

> conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina e, ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto. (DCE, 2008, p. 27)

O conceito de diversidade expressa-se quando dos títulos dos projetos, das justificativas e objetivos, conforme organizado no quadro abaixo:

QUADRO 1: TEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO PIHP - 2011 - 2019

PROJETOS INTERDISCIPLINARES HISTÓRIA PARANAENSE / PIHP/ 2011- 2019			
TURMA	**TEMA**	**JUSTIFICATIVA**	**OBJETIVO**
1º ENSINO MÉDIO	História paranaense: Curitiba provinciana de 1853	O projeto pretende viabilizar essa aproximação epistemológica de tempos diferentes com relações humanas entrenhadas e complexas na constituição de povo, de mundo. Resgatar a identidade paranaense neste recorte de tempo espaço mobilizando conhecimentos registrados historicamente em documentos e visitados vivamente no cotidiano do curitibano e, paranaense.	Conhecer aspectos da formação da cidade de Curitiba, modo de vida de seus habitantes através de seus costumes e hábitos cotidianos.

2º **ENSINO MÉDIO**	História paranaense: Tropeirismo, maragatos e pica-paus na Lapa	Esse episódio da História Paranaense ao ser resgatado dos documentos históricos para o cenário vivo do fato ocorrido possibilita apresentar sujeitos, relações, materializações humanas resultantes das relações de poder e força empenetrados no curso histórico. O Cerco da Lapa oportuniza desenvolver consciência histórica " ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro"	Apresentar o cenário do Brasil República no final século XIX sob o governo de Floriano Peixoto e seus desdobramentos na política e economia paranaense sob o foco das revoltas e oposição ao governo, demarcando territórios, sociabilidades e culturalidades.
3º ENSINO MÉDIO	História paranaense: Paranaguá e seus encantos- da baía ao fandango	O recorte deste convida-nos a trilharmos os caminhos percorridos por colonos que chegaram no porto de Paranaguá, no século XVII e que subiram pela Serra do Mar, até o planalto em que situa a capital do estado. *Nesses caminhos foram produzidos sujeitos no cotidiano, espaços geográficos transformados, ecossistemas impactados, materialização de culturas, hábitos e costumes, enriquecidos pela miscigenação, características do processo de colonização.*	Relacionar conteúdos específicos das disciplinas envolvidas no projeto, na compreensão da realidade política, social, econômica, cultural, artística e biológica entre outros aspectos.

FONTE: Autores (2020).

Conforme é possível observar no quadro acima, nas temáticas e justificativas expressam os princípios da inclusão social e da diversidade cultural que são demandas dos movimentos sociais ancoradas no cômputo legislativo, a saber: Lei n. 13.381/01 que torna obrigatório na Educação Básica o ensino da História do Paraná; a Lei n. 10.639/03 obriga o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Lei n. 11.645/08 que torna obrigatória o ensino da História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

Desse modo, os projetos buscam atender às demandas legais no âmbito do Ensino da História fundada numa corrente historiográfica

emancipatória, em que busca protagonizar os que foram marginalizados e subalternizados historicamente por conta dos preconceitos sofridos no processo de produção da existência. Entendemos que, assim como os preconceitos são construídos socialmente no que tange às populações negras, quilombolas, LGBTQIs+, indígenas, ribeirinhas, faxinalenses, do campo, sem teto, na condição de moradores de ruas, etc, também o é a desigualdade social.

Marsiglia (2012, P. 112) afirma que "quando tentamos igualar diferenças culturais, necessidades especiais, etnias às diferenças produzidas pela exploração do homem pelo homem, naturalizamos a situação de classes e produzimos a desigualdade".

Quando analisamos a metodologia de trabalho e o modo como os estudantes são avaliados nos conteúdos escolares, observamos que os conteúdos da linguagem escrita e oral, política, de formação social e econômica, ética e estética se colocam explicitamente nos processos constituidores da prática pedagógica em questão. São conteúdos que incorporam a intencionalidade de uma formação integral e emancipatória para os estudantes e professores, ou seja, aprender criticamente os conteúdos sistematizados, conforme explicita Gasparin (2002).

O quadro a seguir descreve os conteúdos, a metodologia e a avaliação abordados no nos Projetos Interdisciplinares História Paranaense aplicados de 2011 a 2019:

QUADRO 2: CONTEÚDOS, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO PIHP - 2011 - 2019

PROJETOS INTERDISCIPLINARES HISTÓRIA PARANAENSE / PIHP/ 2011- 2019			
TURMA	**CONTEÚDOS**	**METODOLOGIA**	**AVALIAÇÃO**
1º, 2º e 3º Ensino Médio	1º ano: Formação social e política de Curitiba Produção econômica e cultural	Abordagem teórica: os estudantes são levados a estudar o tema na biblioteca, com apoio de textos, mídias e palestras. Utiliza-se técnicas de estudo dirigido, rodas de conversas, debates.	Instrumentos: Relatório de Estudos e Seminário de Estudos.

	2º ano: Formação social e política dos Campos Gerais (Lapa-PR) Produção econômica e cultural	Aula de campo: itinerário de visita ao campo distribuído entre estudantes, professores e agentes educacionais. Os estudantes são incentivados a registrarem as informações em Diário de Campo.	Critérios: Cada disciplina que participa do projeto apresenta o objetivo que espera do conteúdo a ser apropriado pelo estudante e que se relaciona com o critério. Esse objetivo de aprendizagem deve ser demonstrado pelo estudante na redação do relatório e no apresentação oral no seminário.
	3º ano: Formação social e política do litoral (Paranaguá-PR) Produção econômica e cultural	Relatório de estudo: sistematização do conteúdos trabalhados pelas disciplinas, com tratamento interdisciplinar num movimento dialético com os conteúdos da aula de campo. Preparação para a apresentação oral no Seminário de Estudos.	O texto elaborado pelos estudantes e apresentado no formato de seminário deve explicitar as relações dialéticas necessárias, a saber: 1) Prática Social Inicial (o que os estudantes e os professores já sabem); Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); Catarse (nova forma de entender a prática social) e por fim, a Prática Social Final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado). (GASPARIN, 2002).

FONTE: Autores (2020).

Como se pode observar, quanto aos conteúdos, os eixos centrais que se apresentam circulam entre a formação social, política, produção econômica e cultural para compreender o processo de ocupação de Curitiba, dos Campos Gerais e do litoral paranaense. São eixos que dialogam entre si e que possibilitam estudantes e professores estabelecerem relações cognitivas necessárias com o intuito de atribuir sentidos aos conteúdos. É pertinente lembrar que os PIHPs tem como objetivo

central oportunizar os estudos dos conteúdos da História Afro-brasileira, Africana, cultura indígena e da História do Paraná. Nesse sentido, a necessidade de trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade os conteúdos da diversidade ganham fôlego pedagógico.

Quanto a perspectiva metodológica dos PIHPs, encontra-se dividido em três momentos: 1) abordagem teórica, aula de campo e redação do relatório de estudos. Essas práticas pedagógicas aproximam com o que Gasparin (2002, p. 52) explicita quando recomenda uma didática que atenda os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, assim como o autor define como prática-teoria-prática:

> Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem); Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); Catarse (nova forma de entender a prática social) e por fim, a Prática Social Final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado.

Neste sentido, a dialeticidade do processo pedagógico ganha impulso, porque exige para estudantes e professores, o exercício constante de empregar a operacionalidade da crítica e da síntese, elementos cognitivos complexos e necessários para uma formação integral do ser humano.

A imagem abaixo apresenta o folder utilizado como informativo e itinerário dos grupos durante a aula de campo do PIHP no município da Lapa:

IMAGEM 1: FOLDER PIHP



FONTE: Autores (2020).

Conforme se observa no folder, os itinerários da aula de campo aborda pontos históricos importantes para a cultura material do município da Lapa no qual os alunos podem observar *in loco* os conteúdos abordados interdisciplinarmente durante as aulas em que os apontamentos teóricos eram realizados. Assim, a diversidade na utilização das técnicas de ensino corrobora para que a dimensão do trabalho coletivo venha a ocorrer, favorecendo a dialogicidade e o compromisso ético-político de ouvir e falar com os pares, exercitando a manifestação do pensamento e das ideias.

No que se refere aos procedimentos avaliativos, nos chama a atenção, que os PIHPs explicitam o que entendem como instrumento avaliativo e como critérios avaliativos. Indicam que, para os critérios, os estudantes e professores precisam ter claros o que esperam para formarem um juízo de valor, a respeito do texto produzido, sistematizado e apresentado no formato textual e oral, quando relacionam os critérios avaliativos com os objetivos de conteúdos.

Quanto aos limites que se colocam ao trabalho, como do formato dos Projetos Interdisciplinares de História Paranaense (PIHPs), alojam-se no âmbito do financiamento que, para a escola pública, muitas vezes são impeditivos para sua produção, dada as contingências econômicas do universo dos estudantes. A ausência de uma política de financiamento por parte da Secretaria Estadual de Educação só não inviabiliza a possibilidade dos estudantes enriquecerem seus processos formativos para além dos muros escolares porque a comunidade escolar vem desenvolvendo um trabalho associado junto à Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) em parceria com o Grêmio Estudantil para arrecadação de fundos para os PIHPs.

Outro limite é na esfera das condições de trabalho, tanto dos professores quanto dos estudantes. Quanto ao trabalho dos professores, por conta da precariedade dos contratos (muitos trabalham em vários colégios), são impedidos de participarem, embora estejam exercendo a docência na mesma rede, uma vez que não há uma compreensão entre os gestores dos colégios. Outro fator que se coloca para os professores é a falta de tempo para se dedicarem à preparação dos PIHPs, que extrapolam o trabalho na sala de aula. Não há disponibilidade de Hora Atividade por parte da Secretaria Estadual de Educação e pouco entendimento também por parte de muitos gestores.

Quanto às condições de participação dos estudantes nos PIHPs, compreende que esses estudantes estão matriculados no Ensino Médio

da educação básica e que frequentam a escola pública. Sabemos que muitos desses jovens, desde aos 14 anos, ou até mesmo mais jovens ainda, já estão ocupados com trabalhos informais e formais, por necessidade de comporem a renda familiar. Isso se acentua ainda mais quando nos remetemos aos estudantes do período noturno. Desse modo, há dois grandes limites aqui: 1) os estudantes têm dificuldades de conseguir recursos para o custeio do PIHP e 2) não conseguem conciliar trabalho e estudo, e acabam optando pelo trabalho.

Desse modo, compreendemos que os PIHPs embora tenham contribuído substancialmente para o processo de formação de estudantes e professores da escola pública, só podem ser compreendidos quando se considera a materialidade e todas as determinantes ético-político, pedagógica, econômica e social dos seus sujeitos e das políticas educacionais.

Considerações finais

Sobre a interrogação, quando da análise dos projetos, se eles se aproximam da pedagogia crítica e se apontam para uma formação de base filosófica, científica e artística dos estudantes, o estudo tem expressado que os projetos em seus limites teórico-metodológicos, têm superado as barreiras da fragmentação e o fracionamento do individualismo e do presentismo histórico e que têm contribuído para uma concepção de totalidade da relação ensino-aprendizagem.

Com todas os limites das condições objetivas que a educação escolarizada produzida no âmbito da escola pública tem assimilado, constatou-se no presente estudo que há esforços e enfrentamentos no campo das práticas educativas e nos processos de organização dos currículos escolares, de modo que o ensino da História ainda aponta para um horizonte de um trabalho educativo que concorra para uma relação ensino-aprendizagem emancipatória.

Foi possível, mais do que nunca, compreender que optar por uma educação emancipatória, integral, que faz sentido para estudantes e professores na escola pública, implica em política educacional de financiamento e de condições objetivas para que possam desenvolver seus projetos pedagógicos com a qualidade social que esperam.

Referências

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) (1998). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**.São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Derrneval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. PARANÁ.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História.** Curitiba: SEED, 2008.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; ALVES, Giovanni; NETO, José Meneleu; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

A LEITURA DOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA[8]

Luiz Aparecido Alves de Souza
Gleybson de Assis e Silva

Introdução

Marx (2010), na obra sobre a questão judaica, desenvolve reflexões a respeito do conceito da emancipação humana frente ao contexto de sua época, a saber: no âmbito intelectual a divergência com Bruno Bauer[9] tem tomado sentidos opostos; uma vez que Marx substitui a crítica filosófica por uma crítica de caráter mais político e social, ao passo que Bauer se mantém preso à concepção da filosofia crítica cuja ação acreditava-se ser capaz de engendrar profundas modificações na realidade humana.

Nos "Manuscritos econômico-filosóficos", obra de relevância de Marx, o autor concebe que a unidade da crítica à economia política dependia fundamentalmente da concepção de trabalho como alicerce de toda a atividade humana e, ao mesmo tempo, esse princípio não poderia ganhar corpo e fôlego sem uma concepção histórico-filosófica que lhe desse inteligibilidade interna, ou seja, a apreensão do movimento de um todo articulado que tem como base a realização material da humanidade.

O movimento da escola é o movimento da vida. Nela se objetiva a materialidade das relações humanas na busca cotidiana pela produção da existência. E a produção da existência, posto no modo de produção capitalista e das relações trabalho, educação e capital, enseja em recorrer a uma pedagogia que dê conta de estabelecer a dialética dessa relação e alçar condições objetivas para uma possível revolução. Não se trata de uma pedagogia qualquer, aqui se defende uma pedagogia histórico-crítica, que em Saviani (2017, p. 53) já tem "em sua origem a articulação entre educação e revolução".

[8] Artigo apresentado no VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, com o tema central: "Capitalismo, lutas de classes, educação e revolução: o legado do bicentenário de Karl Marx", em 2018, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel-PR.

[9] Bruno Bauer foi interlocutor de Marx e Engels no século XIX. Filiado intelectualmente aos chamados hegelianos de direita e, posteriormente, aos de esquerda. Autor de vasta obra no campo teórico da Filosofia, da Teologia e da História.

Neste sentido, a escola pública, nas últimas décadas, tem assistido ao acesso e à permanência das classes populares adentrar em seu interior. Desse modo, as políticas educacionais têm assumido, para a educação pública no Estado do Paraná, uma educação alicerçada no campo das teorias críticas, como consta no documento intitulado Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs, 2008), em outro contexto (2003 a 2010) e com outra agenda política de disputas pela educação, alçadas num governo de coalizão e de espelhamento dos consensos sociais entre a burguesia e os trabalhadores, como tem defendido IASI (2017), Antunes (2019) entre outros.

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCEs) apresentam, no seu escopo introdutório, a perspectiva teórica-metodológica da pedagogia histórico-crítica no campo dos conhecimentos disciplinares, na educação básica. Em tempo de reformas que atacam os avanços adquiridos pelas lutas de classes, que presenciamos nas últimas décadas, sobretudo ao direito à uma educação para todos e de qualidade social, a Lei 13.415/2017, que flexibiliza o percurso formativo do Ensino Médio no país, numa clara retomada de marcos regulatórios anteriores, para atendimento da acumulação flexível; não podemos deixar de pensar numa educação que não seja pragmática de atendimento aos interesses do capital, para uma educação de interesse aos trabalhadores, de uma formação integral.

Desse modo, as DCEs colocam em seus pressupostos metodológicos uma metodologia de ensino à leitura dos clássicos nos processos formativos do currículo do Ensino Médio. O que nos coloca algumas questões, a saber: a) no recorte de 2008 a 2019, como a escola pública tem objetivado a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio no atendimento às diretrizes curriculares estaduais?; b) a conjuntura atual fragiliza práticas pedagógicas críticas por conta das investidas do atual governo federal à classe trabalhadora, neste sentido, como defender a escola pública nesta conjuntura?; e assim, c) quais têm sido os desafios curriculares e metodológicos de recorrer ao estudo dos clássicos?

Com essas indagações, delimitamos nosso estudo ao lócus de uma escola pública que oferta Ensino Médio regular e Formação de Docentes, em dois turnos, manhã e noite e, por meio da pesquisa documental, tivemos acesso aos projetos institucionais de ensino e, entre esses projetos, localizamos 10 projetos que se têm ocupado com os processos formativos sobre o debate dos clássicos na educação básica.

Com isso, esse estudo expressa como objetivo apresentar o debate de como a escola pública tem respondido ao desafio na leitura

dos clássicos nos processos formativos da educação básica, que venha a concorrer a uma educação emancipatória para a classe subalterna. Nesse sentido, o estudo encontra-se organizado em dois momentos: num primeiro momento, apresentamos o conceito de clássico que entendemos e sua relação com a educação emancipatória e, posteriormente, analisamos como o estudo dos clássicos tem ocorrido no interior da escola pública como prática de ensino no campo da pedagogia crítica.

Iniciaremos com uma breve exposição do conceito de clássicos que defendemos, sua relação com as diretrizes curriculares estaduais para a educação básica e as contribuições para uma educação emancipatória das classes subalternas.

Os clássicos no currículo do Ensino Médio na escola pública

A escola pública tem sofrido constantes ataques quanto à sua função social, desde os idos da década de 1990 e, sobretudo, nos últimos dois anos desta década, no contexto da reestruturação produtiva e da acumulação flexível que tem posicionado a centralidade do trabalho precarizado em suas relações produtivas, conforme expressa Kuenzer (2017).

Saviani (1984), em seu belíssimo texto "Sobre a natureza e especificidade da educação" aponta que o processo de produção da existência humana implica, num primeiro estágio, na garantia da subsistência material com a consequente produção de bens materiais. Entretanto, afirma o autor, o "homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais" - tais objetivos implicam em aspectos da "ciência, ética e da arte". É nessa esfera que se afirma a educação e a escola e que tem implicações aos conhecimentos científicos, ideias, conceitos, valores símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, etc.

Nas palavras do autor,

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita,

> é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade (...) (SAVIANI, 1984, p.3).

Para os filhos da classe trabalhadora, reclama-se uma escola que deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes perceberam a necessidade de "uma transformação emancipadora". Seguindo com o pensamento do autor, "É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÉSZÁROS, 2007, p. 212).

Isso implica apresentar aos estudantes da educação básica, autores como Florestan Fernandes (1920-1995), Octavio Ianni (1926-2004), Alfredo Bosi (1936), Ricardo Antunes (1936), Eric Hobsbawm (1917-2012), Hannah Arendt (1906-1975) entre outros, como veremos mais adiante na sistematização do quadro sintético.

Sendo assim, os percursos formativos que concorrem para que o ser humano possa ter as "armas da crítica"[10] e desenvolver todas as suas potencialidades exige uma pedagogia crítica e emancipatória que impulsione os estudantes a apropriarem do saber sistematizado, da cultura erudita, produzidos no percurso da humanidade.

Nesse sentido, a leitura dos clássicos se torna uma mediação fundante no campo das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da crítica nos jovens estudantes da escola pública. Os desafios de ler os clássicos encontra-se, sobretudo, porque na juventude "as leituras podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (CALVINO, 1993, p.10).

Assim, para o ensino da ciência, da filosofia e das artes na escola, a pedagogia que se constitui pela leitura dos clássicos, porque assume o

[10] expressão utilizada por Karl Marx redigida entre dezembro de 1843 e janeiro de 1844, posteriormente publicado nos Anais Franco-Alemães.

conhecimento sistematizado como mediação dos processos formativos do gênero humano para a emancipação humana, é a pedagogia histórico-crítica em que "o movimento que vai das observações empíricas ('o todo figurado na intuição') ao concreto ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação do abstrato ('a análise, os conceitos e as determinações mais simples')" constitui uma orientação segura para o processo formativo nas descobertas de novos conhecimentos (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 78).

As implicações de recorrer à leitura dos clássicos nos processos formativos do gênero humano são implicações pedagógicas porque, segundo Calvino (1993, p. 11), toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira, assim, toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. Um clássico, para o autor, é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e aponta que são obras que chegam até a nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e, atrás de si, os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram.

Assim sendo, para os processos formativos dos jovens estudantes do Ensino Médio, a leitura dos clássicos impõe como importante instrumental no processo de formação humana, sobretudo das camadas subalternas. A pedagogia histórico-crítica, como assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no estado do Paraná, constitui-se numa concepção pedagógica que assume a transformação e não a um mero reformismo do campo pedagógico. Ao se embasar no materialismo histórico-dialético, torna-se, por sua práxis revolucionária, um importante instrumento para a superação da unilateralidade humana, por manter sua centralidade na categoria trabalho.

Na sequência, abordaremos o projeto pedagógico analisado numa escola pública de oferta de Ensino Médio regular e Formação de Docentes, na região metropolitana de Curitiba, PR, intitulado Café Filosociológico, com atenção focalizada nos estudos dos clássicos para este nível de escolaridade e no escopo da pedagogia histórica-crítica.

A proposta de estudos dos clássicos na educação básica

De acordo com Baczinski (2012), a concepção de educação, cimentada no quadro conceitual do materialismo histórico-dialético, tem ocorrido desde a década de 1990 no estado do Paraná. A defesa é da escola pública

como o espaço pela qual a classe subalterna possa apropriar de conhecimentos sistematizados historicamente e acumulados pela humanidade e, dessa forma, promover a superação de sua condição de subalternidade.

Entre tensionamentos e descompassos, a pedagogia histórico-crítica vem assumindo um escopo mais arrojado no período de 2003 a 2019 no âmbito das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica no Paraná.

Tendo as Diretrizes assumido essa concepção transformadora nos currículos disciplinares da educação básica, e com a Lei 11.684/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, as escolas incluem em seus projetos políticos pedagógicos formas de incentivar o debate à leitura e à reflexão crítica de temas atuais pela perspectiva crítica e, nesse sentido, o Projeto Café Filosociológico é pensado por professores do Ensino Médio regular e da Formação de Docentes.

De acordo com a proposta do Projeto Café Filosociológico (2014, p. 2), a justificativa e os objetivos compreendem que

> O projeto assenta-se como um espaço que busca o diálogo com outras áreas do conhecimento, a saber: com a História, Arte e, nesta edição, com a Língua Portuguesa. Entende a interdisciplinaridade como princípio metodológico, segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), e que contribui para o enriquecimento curricular, ampliando o diálogo, potencializando a integração, a aglutinação e a interlocução dos componentes curriculares, das expectativas dos estudantes e de seus professores.

Neste sentido, a educação escolar é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Marx e Engels (2007, p. 58) corrobora para essa questão ao afirmar que "cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformada; e, por outro, modifica as antigas circunstâncias, dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente".

O quadro sistematizado abaixo apresenta, de acordo com o levantamento dos 10 (dez) projetos desenvolvidos entre os anos de 2009 a 2018, a temática e os estudos dos clássicos apontados pela referida proposta pedagógica.

QUADRO 1: A TEMÁTICA E OS ESTUDOS DOS CLÁSSICOS DO PROJETO CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO DE 2009 A 2018

ANO/ EDIÇÃO	TEMÁTICA	OBRAS/CLÁSSICOS
2009/ I	Contextualizações e provocações atuais no repertório das obras filosóficas para o vestibular 2010 da UFPR.	Platão, A República, Livro X N. Maquiavel, O príncipe. R. Descartes, O discurso do método. M. Merlau-Ponty, Conversas 1948, Cap. III, IV e V.
2010/ II	Política, método, sociedade e razão nas obras de Platão. Descartes, Rousseau e Merleau-Ponty: implicações atuais.	Platão, A República, Livro X. R. Descartes, O discurso do método. J.J. Rousseau, Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdades entre os homens. M. Merlau-Ponty, Conversas 1948, Cap. III, IV e V.
2011/ III	Ética, Política, Cultura, Sociedade e Método: um encontro entre a Filosofia e a Sociologia.	Aristóteles, Ética a Nicômaco. R. Descartes, O discurso do método. J.J. Rousseau, Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdades entre os homens. F. Nietzsche, Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. Weffort, Os clássicos da política.
2012/ IV	Mas eu, quem sou? Indivíduo, sujeito, consciência de si?	Aristóteles, Ética a Nicômaco. F. Nietzsche, Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. R, Descartes, Meditações metafísicas. M. Weber, Ensaios de Sociologia e outros escritos. P. Bourdieu, A dominação masculina. M. Foucault, A história da sexualidade.
2013/ V	A condição de sujeito no Brasil: você é alienado, alienante ou alienista? Qual a sua posição no mundo social?	Aristóteles, Política, Excertos. A. Gramsci. A indiferença, A História, Cadáveres e idiotas. I. Kant, O que é esclarecimento. K. Marx e F. Engels, A ideologia alemã. F. Fernandes, Entrevista.

ANO/ EDIÇÃO	TEMÁTICA	OBRAS/CLÁSSICOS
2014/ VI	Territorialização do poder: imperialismo e globalização.	T. Hobbes, O Leviatã, Cap. XIII, XIV e XV. J.J. Rousseau, Do discurso e do contrato social. E. Hobsbawm, Era dos extremos. P. Bourdieu, O poder simbólico. A. Bosi, O ser e o tempo da poesia.
2015/ VII	As múltiplas faces da violência	H. Arendt, Sobre a violência. Z. Bauman, Medo líquido. S. Freud, O mal-estar na civilização. A. Giddens, Sociologia. D. Harvey, Condição pós-moderna. E. Hobsbawm, A Era do Capital. E. Hobsbawm, Globalização, democracia e terrorismo.
2016/ VIII	Direitos Humanos: impasses e alternativas	J. M. Carvalho, Os bestializados. E. Hobsbawm, Era dos extremos.
2017/ IX	Estado, Imperialismo e Revolução na Sociedade do Trabalho.	H. Arendt, Filosofia e política. R. Antunes, A sociedade dos adoecimentos no trabalho. A. Gramsci, A indiferença, A História, Cadáveres e idiotas. V. I. Lenin, O estado e a revolução R. Luxemburgo. A revolução russa.
2018/ X	A escola que queremos	H. Arendt, a crise na educação O. Ianni, A sociologia de Florestan Fernandes A.Gramsci, política e educação

FONTE: Autor (2019).

O quadro aponta para duas dimensões da prática pedagógica na educação básica quanto aos estudos dos clássicos, a saber: a) o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade toma-se com um dos princípios da pedagogia histórico-crítica e adensa nas leituras dos clássicos, pelo que aponta Calvino, "os clássicos

são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram"; e b) o conhecimento sistematizado é o que de melhor pode proporcionar a escola pública para a classe subalterna, porque possibilita a apropriação da ciência, da filosofia e das artes como instrumentos para a emancipação humana.

Em tempos de ataques constantes à escola pública, seja pela mídia cooptada pelo grande capital e financiada pela burguesia que se dobra aos organismos internacionais, o projeto em que esses organismos se colocam é de reduzirem as políticas de financiamento para a educação, ao disputarem as políticas públicas que, em conluio com as grandes fortunas, apresentam reformas antissociais, impopulares e regressivas, com o intuito de garantir os lucros do capital à custa do trabalho explorado e precarizado.

Nesse sentido, resta à escola pública se afirmar e ela se posiciona quando se apropria dos conhecimentos sistematizados e consegue dialetizar-se com o movimento do real, a exemplo do ocorrido aos professores e estudantes no "massacre do Centro Cívico em Curitiba de 2015"[11] e o movimento dos estudantes e professores secundaristas em 2016[12], frente ao quadro político e econômico, introduzido pelas forças do capital, que não mede esforços para alienar a classe trabalhadora, apontando que a crise, forjada pela burguesia, através da destruição das forças produtivas e da conquista de novos mercados (MARX e ENGELS, 2007, p. 82).

Assim, quando professores e estudantes se alojam no campo da disputa entre trabalho e capital e tomam posicionamentos, não há como considerar que a escola pública tem buscado desenvolver, nos seus limites, uma educação de qualidade científica e social.

Considerações finais

É importante ressaltar que os projetos analisados e desenvolvidos na escola pública, nos últimos anos, colocaram-se frente à contribuição para uma formação crítica dos estudantes do Ensino Médio. Compreendemos, quando da sua análise, que o estudo dos clássicos é indispensável

[11] Trata-se do evento em que os profissionais da educação da rede estadual do Paraná, professores da educação básica e do superior, diante das medidas anti trabalhistas e reacionárias do governo Beto Richa (PSDB-PR) com objetivos tácitos de desmonte da educação, ocupam as ruas e se acercam da Assembleia Legislativa do Paraná. O governo rechaça a ocupação dos profissionais da educação com o aparato jurídico-militar-midiático de coerção e extrema violência ostensiva.

[12] Refere-se à resposta dos estudantes secundaristas e universitários frente ao conjunto de reformas de cunho educacional, trabalhista e econômica no pleito da agenda golpista de MIchel Temer.

para a formação lógica, crítica e emancipatória, cuja finalidade se assenta em promover estudantes e professores à apropriação da consciência política, econômica, social e humana, tornando-os, através do processo ensino-aprendizagem, em sujeitos revolucionários nas suas práxis sociais.

Para tanto, colocar os clássicos nas mãos dos estudantes e professores da educação básica é possibilitar que possam se apropriar das relações de poder e forças constituídas na processualidade histórica, e que estas estiveram materializadas no processo de produção e da utilização da força produtiva, constituídas em torno da propriedade privada e tendo o Estado moderno como seu protetor. Tanto a propriedade privada como o Estado são disputados pelas frações sociais, em seu estágios históricos, basta olharmos eventos como Revolução Francesa, Revolução Inglesa, Revolução Industrial, As Cruzadas, etc.. Desse modo, é relevante que nossos estudantes e professores captem essas determinantes históricas para que possam também, em seu tempo histórico, disputarem esses espaços.

Os projetos de estudos escolares fundamentadas nas leituras dos clássicos ressaltam e enfatizam a valorização do pensamento científico. Projetos como esses vêm a atender as DCEs, em seus pressupostos metodológicos, pertinente a leitura dos intelectuais nos processos formativos do currículo do Ensino Médio, bem como nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, observamos um contínuo trabalho da escola pública em oferecer um ensino de qualidade social para os filhos da classe trabalhadora.

Referências

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CALVINO, Italo. ***Por que ler os clássicos.*** Campinas, SP: Companhia das Letras, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr., jun., 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul., ago., 1984.

_____. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In:ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TRABALHO DOCENTE E O DEBATE DA DIVERSIDADE NA ESCOLA[13]

Luiz Aparecido Alves de Souza

Considerações iniciais

Esse texto apresenta discussões no âmbito de pensar o trabalho docente em três fatores: a) de ordem política das condições estruturais de trabalho, b) na dimensão da formação continuada, c) no entendimento do que revela o cotidiano escolar na escola pública. Outrossim, apresenta, diante deste cenário, as políticas educacionais que foram produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná a partir da criação do DEDI (Departamento da Diversidade), em 2007, quando se pensava nas discussões das Diretrizes Curriculares de Educação junto ao coletivo de professores, na inserção das temáticas sobre o campo da diversidade.

Tem como objetivo explicitar, a partir da concepção de trabalho docente, as políticas educacionais produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no que tange à temática da diversidade, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Recorre-se ao estudo qualitativo de pesquisa documental, do universo das políticas educacionais emitidas a partir da primeira década do presente século no Paraná e da literatura acadêmico-científica disponível no país.

Em 2004, foi lançado o Programa "Brasil sem Homofobia" para o "combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual", que inclui entre suas ações o "direito à educação" com foco na promoção de "valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual" (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Em maio de 2008, ocorreu a primeira Conferência Nacional de Políticas para LGBT; e em maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays,

[13] Trabalho apresentado 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação entre os dias 27 a 30 de maio de 2013 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE e que foi atualizado para essa publicação.
Parte do texto deste capítulo encontra-se incorporado na obra de SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Trabalho docente e cotidiano escolar. Curitiba-PR: Bagai, 2020.

Bissexuais, Travestis e Transexuais, com diretrizes a serem transformadas em políticas de Estado, entre as quais o "combate à homofobia institucional" e "a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero" (BRASIL, 2009ª, p. 15-16).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na versão de 2006, afirma, nas ações programáticas para a educação básica, a importância da "inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, (...) assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas" (BRASIL, 2007, p. 33); e "de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos" (p. 35).

Desse modo, este trabalho encontra-se dividido em três partes, a saber: 1) Uma abordagem sobre a esfera do trabalho docente na escola pública e aspectos que determinam a prática pedagógica do professor em seu cotidiano; 2) a caracterização dos dispositivos legais que amparam a questão da diversidade ao considerar como espaço de luta e articulação dos movimentos sociais e 3) as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no pleito da temática em questão.

Abordaremos a esfera do trabalho docente na escola pública e os aspectos que determinam a prática pedagógica do professor em seu cotidiano.

Trabalho docente e cotidiano escolar

Iniciamos com uma apresentação da construção etimológica da palavra **trabalho**, pois entendemos que o trabalho, conforme apresentado por Braverman (1974, p. 49), é a atividade que altera o estado natural das coisas para melhorar sua utilidade. Nesta condição, consideramos que se trata da essência humana e que, independentemente do marco histórico que o acompanha, torna-se inevitável que o homem não recorra a essa prática uma vez que sua sobrevivência depende disso.

Com o desenrolar da produção humana na história, o humano foi desenvolvendo uma multiplicidade de relações e modificações no esteio da produção do trabalho, submetida ao modo de produção consensuado pelos sujeitos para o atendimento de seu tempo histórico.

Os sujeitos que se encontram na condição de trabalhadores, dependendo do tempo histórico em que se situam, podem ou não apresentar reflexão sobre o significado do trabalho para suas próprias condições de vida: um meio para se realizar como humano ou um modo de sobrevivência material. O significado reside em qualquer atividade que tenha o mesmo fim.

Uma aproximação conceitual de trabalho pode recorrer a Soratto & Olivier- Heckler (1999, p. 111). Para os autores, o trabalho não deve ser entendido apenas como uma transformação aleatória da natureza, mas uma transformação "intencional, planejada, resultando num produto que antes só existia na mente humana e que é exteriorizado através do trabalho e passa, assim, a fazer parte do mundo, adquire vida própria (...)". Nossas marcas ficam impregnadas como recalques no tempo e no espaço. Portanto, protagonizamos nossas práticas existenciais.

Antunes (2000) afirma que o processo de entendimento de trabalho só pode ser compreendido numa base de estrutura social, na qual os sujeitos aplicam sua ideação, resultante de sua consciência. Para ele, o fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal, por meio do trabalho e da luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução (ANTUNES, 2000, p. 136).

Assim, o trabalho passa a ser o resultado de um sujeito que atribui significado ao mundo material que se encontra diante do seu processo consciente. Podemos recorrer a Gramsci (1978, p. 38-44), quando ele diz que o homem é como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência. Situamos aqui que o homem é produzido historicamente, como resultado das apropriações que ele faz do espaço produtivo e do tempo que dispõe para tanto. Isto indica que o conceito de trabalho vai se permitindo discorrer na proporção das relações humanas que preenchem este espaço. Segundo afirma Frigotto (1993, p. 73), a categoria de produção da existência constitui-se no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho e como, historicamente, as relações sociais de produção da existência variam.

Para o ambiente da Educação, devemos refletir sobre o desenvolvimento das relações sociais e políticas que se estabelecem no ambiente da Escola pelos sujeitos. Especificamente, o professor, na condição de

trabalhador, busca estabelecer mediações com o saber, produto de seu trabalho, com a técnica, esta elaborada nas relações mútuas dos produtores dos saberes, elementariza-se, também, neste espaço, a apropriação dos bens produzidos, as ideias, as instituições, as ideologias que buscam legitimar o modo de os homens se relacionarem na produção de sua existência (FRIGOTTO, 1993, p.74). No decorrer da História, os homens configuram suas relações sociais e políticas, a partir do modo de produção que estabelecem para sua existência. Não é o propósito deste trabalho fazer uma análise aprofundada de vertente histórica, do entendimento do trabalho como configuração macro teórico, mas sim dispor de uma estrutura teórica, por meio da qual possamos situar a reflexão sobre o trabalho docente, sem esquecermos as apropriações dos conceitos de trabalho, divulgadas na cultura ocidental, nos meandros do modelo capitalista de produção econômica, bem como das práticas ocorridas no interior das escolas, caracterizando uma pseudo autonomia que o próprio modelo econômico vigente discursa como princípio norteador de produção.

Antunes (2000), em sua obra "Os sentidos do trabalho", afirma que cada vez mais a expressão do trabalho na contemporaneidade desconsidera, em seus ritmos e processos, um trabalho estável, e que há uma promoção de diversificadas formas de trabalho parcial terceirizado, que se multiplicam como parte constitutiva do processo de produção capitalista (ANTUNES, 2000, p. 119).

Nessa perspectiva, entendemos que, no âmbito da Educação, os profissionais enfrentam uma vulnerabilidade do sistema em burocratizar o ensino e em fragmentar as funções, como uma forma de fragilizar a compreensão da estrutura totalizadora de seu trabalho, como afirma Penin (1995).

Essa situação é confirmada na atualidade de nossas práticas: habitamos a maior parte de nosso tempo no espaço do trabalho, seja ele formal ou não-formal, conforme afirma Novaes Lipp (2002). Com o advento da tecnologia, veio também "o tecnostress", e o trabalho acompanha o professor onde ele estiver, invade seus espaços de pessoalidade e intimidade, roubando-lhe umas das características fundamentais para aqueles que estão na condição de docentes: o ócio, o espaço da criatividade, da observação, da reflexão, do gestar projetos.

Percebemos que, com o passar dos anos, a pressão exaustiva da própria dinâmica de mercado pressiona mudanças que forçam as pessoas a diminuir o tempo de descanso, de lazer, de ociosidade, tão necessário para a docência. Encontramos uma contradição razoável, considerando

o que apresenta o universo do trabalho na perspectiva capitalista: a de que o trabalhador deve doar o máximo de suas potencialidades e energia e que, ao mesmo tempo, necessita de um espaço de busca e zelo de sua formação e avaliação de sua prática profissional.

Para Marx (1971), o homem deve ser apreendido em seu contexto social determinado, em sua vida determinada, que faz dele aquilo que ele é. Limita-o na vontade de uma sociedade que impõe seus desejos e suas ambições. O filósofo explicita que o humano tem uma determinante social, ele é a expressão das relações sociais do meio em que vive, daí a necessidade de haver uma mudança do meio social, haja vista que o ser humano é a sua expressão.

O próprio Marx, quando nos dá a dimensão do conceito de trabalho, possibilita entender esta diferenciação da atividade humana como produção de uma atividade da consciência em primeiro lugar, e depois, numa expressividade exterior, de modificação da natureza, conforme afirma:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. (...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1965, p. 204).

Sendo, portanto, uma atividade da consciência, o homem tem a necessidade de idealizar suas ações, ou seja, apontar "finalidades e produção de conhecimentos de forma unificada" (VÁZQUEZ, 1977, p. 192). Neste entendimento, o homem atende a uma propriedade estritamente excêntrica à sua humanização, que é a de estar continuamente em estado de busca, não satisfeito com o momento atual de suas apropriações e produções históricas, busca assim, transformar o mundo e se transformar, concomitantemente.

Trazer esta consideração teórica para o âmbito do trabalho docente exige pensar o cenário da sala de aula, considerando-se que este espaço seja centralizado nos principais atores da escola: docente e estudante.

Assim, entendemos que o professor, a princípio, não escolhe com quais sujeitos irá construir o aprendizado, ao contrário de outras profissões, que contêm esta especificidade, e que, mesmo considerando sua experiência em educação, o trabalho em sala de aula exige que este

trabalhador entenda que a si mesmo e que cada aluno são expressão das contradições sociais que vivem.

Portanto, a mobilização de saberes para que cada aluno aprenda de forma diferenciada configura-se uma tarefa extremamente complexa. A atividade passa a ser tensa, porque os professores são convidados a tomar decisões imediatas sobre as suas práticas pedagógicas.

Este cotidiano do trabalho docente deve ser entendido como um conceito co-participante da práxis que aparece como um conceito mais abrangente, já que a práxis, para Kosik (1976, p. 15) abrange

> a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Desta forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis.

A práxis, neste sentido, não tem a pretensão de fragmentar, de sustentar uma departamentalização das práticas subjetivas e objetivas do ato da produção humana. Considera-se, para efeitos históricos, que o paradigma da modernidade, com tendência de um capitalismo competitivo, fragmentou e consolidou as fragmentações cotidianas (PENIN, 1995, p. 18).

O cotidiano passa a ser entendido como um nível da realidade social, ou seja, que pode ser investigado, como outras perspectivas que estão niveladas, tais como: "o nível biológico, psicológico, fisiológico, o econômico, etc." (PENIN, 1995, p.16). Sendo assim, o cotidiano na esfera do *nível da realidade social* – implica, estabelece, recebe interferências de outras redes de conhecimento e situações que circunscrevem na realidade de outros níveis (grifos meus).

Isto implica afirmar que o cotidiano, entendido como nível, não está descolado da realidade de outros níveis, não "é um campo fechado, mas se liga a outros níveis da realidade, assim como à globalidade" (Idem, p. 16). Considera-se, portanto, que o cotidiano, na medida em que recebe interferências de outros níveis, também (re)produz interferências no interior de suas relações, ampliando para uma categoria maior que assume características de manutenção ou transformação na trama societária.

Para a perspectiva deste estudo, entendemos a escola como instituição que ocupa uma esfera do corpo social e, assim, posiciona-se na condição de um nível da realidade que deve ser analisada como parte de uma conjuntura global, e que esta parte está diluída nesta globalidade, os

sujeitos que dela participam percebem e vivem o impacto das mudanças, que nem sempre são produzidas no seu interior.

Escola e Diversidade: marcos legais, movimentos sociais e práticas pedagógicas

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado pelas Nações Unidas, em 1948, encontra-se um marco básico para a ação concreta: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, origem nacional ou social, posição econômica e nascimento". Esses fundamentos ganham envergadura quando associamos à luta dos movimentos sociais feministas e de mulheres que não se agregam a essa nominação. Acompanhamos, nos últimos anos, que a luta pelos direitos humanos a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos também representa um combate à homofobia bem como a promoção dos direitos humanos e da saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

A fundamentação em Direitos Humanos foi escolhida em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas instituições escolares no Paraná, por ser aquela uma preocupação em âmbito federal e estadual que prioriza a abordagem pedagógica dos conteúdos pertinentes à sexualidade desprovida de preconceitos, discriminação e de crenças pessoais. No entanto, essas questões nem sempre foram abordadas com esse cuidado.

A Constituição da República Federativa do Brasil, quando diz que um dos objetivos fundamentais é "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, IV), nos recomenda que as discussões deste temas, principalmente, o que se refere à raça, cor e sexualidade, e seu tratamento conferido pela instituição escolar, inclina-se pelas crenças e posicionamentos insípidos de crivo pessoal, destituídos de proporção e dimensão científica, o que nos lembra Louro (1997, p. 81):

> É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria se produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos aos cotidianos escolares atuais, nos

> quais podemos perceber o quanto e como se está tratando e constituindo as sexualidades dos sujeitos.

Nesse sentido, nas últimas décadas, sob a gestão dos governos petistas é que têm voltado para uma política educacional no campo dos Direitos Humanos, a iniciar pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com a lei em vigor, os sistemas de ensino, iniciam um movimento de estabelecer o debate em torno do currículo com aproximação relevante com os movimentos sociais e com a academia no intuito de traçar políticas curriculares de formação inicial e continuada para os docentes no âmbito da abordagem.

No contexto do estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação cria o Departamento da Diversidade (DEDI) que acabam assumindo e desempenhando a tarefa de mediar os debates que chegam até o cotidiano das escolas, através dos dias pedagógicos e dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação, isto é, para os docentes e técnicos administrativos e pedagógicos.

Há de registrar que esses debates não foram pacíficos no cotidiano escolar: o currículo é campo de disputa por diferentes frações de forças que estão no contexto escolar. Isso é resultado do processo constitutivo da formação social do brasileiro envolto com profundas marcas de caráter conservadora, tradicional e religiosa (FERNANDES, 1976).

Compreendemos que todo esse movimento curricular, no cômputo da educação básica, é resultado de outro momento histórico que vivenciamos em que os movimentos sociais, políticos, estudantis, acadêmico-intelectual reclamaram suas vozes e se colocaram a público. É a democracia tardia, ainda engatinhando, nos seus primeiros passos, como tentativa de sair do obscurantismo e negacionismo científico de estágios históricos anteriores.

Outrossim, apontamos que determinadas temáticas no campo dos Direitos Humanos exigiram enfrentamentos mais duros e amplos no sentido de conferir cientificidade aos seus conteúdos, movimento que trataremos mais adiante no âmbito do cotidiano escolar. Entre esses temas, o de gênero e sexualidade há de se compreender no bojo dos movimentos sociais.

Desse modo, projetos de visibilização e mobilização de cerca de milhões de cidadãos em nosso país exigem igualdade de direitos

e a criminalização da discriminação racial e homofóbica, como a que está prevista no PLC 122/2006. Recentemente, foram desenvolvidas várias propostas e conferências regionais e a I Conferência Nacional LGBT, em 2008, sob a convocação do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tem como temática: "Direitos Humanos e Políticas Públicas: O Caminho para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais" e a II Conferência Nacional LGBT em 2011 com o tema "Por um país livre da pobreza e da discriminação, promovendo a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais", em Brasília. Neste sentido, a escola não deve se omitir de acompanhar, participar e interlocutir com que está sendo produzido em termos de fóruns de discussão e de legislação.

Outro documento importante é a Portaria nº 432/2008, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos que já convocou 18 ministérios para formar uma comissão técnica interministerial para, com base nas propostas da Conferência, elaborar o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT.

Para tanto, embora a Constituição Federal de 1988 não contempla explicitamente a discriminação em relação à orientação sexual[14], em seus artigos 3º e 5º, podemos entender que esta categoria de análise está implícita ao tratar da igualdade de direitos entre todos os seres humanos:

> Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
>
> IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
>
> Art. 5º –Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.
>
> II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.
>
> III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.
>
> X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...).

[14] O Supremo Tribunal Federal (STF) determinou 13 de junho de 2019, que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passe a ser considerada um crime. Os ministros determinaram que a conduta passe a ser punida pela Lei de Racismo (7716/89), que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional".

E ainda, sobre o respeito à livre orientação sexual, recentemente a aprovação de alguns documentos oficiais contribuiu para o fortalecimento das discussões acerca dos direitos sexuais da população LGBTT, conforme explicita o quadro a seguir:

QUADRO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS APROVADOS

SEXUALIDADE	
Marco legal	Conteúdo
Decreto nº. 5.397, de 22 de março de 2005.	Dispõe sobre a composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, o qual compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de violência. Esse conselho é composto por, além de órgãos ministeriais, representantes de entidades e organizações não-governamentais das populações negra, indígena e do segmento de Gays, Lésbicas, Travestis, Transsexuais e Bissexuais – GLTB.
Portaria nº . 4.032, de 24 de novembro de 2005.	Institui o Grupo de Trabalho (GT) para acompanhar a implementação do "Programa Brasil sem Homofobia" no Ministério da Educação. Além de outras finalidades, esse GT propõe "a formulação de ações que garantam o direito à educação da população GLTTB e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais".
Portaria nº . 928, de 26 de abril de 2006.	Designa membros representantes de diversas instituições governamentais e não-governamentais, além de Instituições de Ensino Superior (IES) para compor o Grupo de Trabalho que acompanha a implantação do "Programa Brasil sem Homofobia" no Ministério da Educação.
Decreto n º. 2.228/2004.	O governador Roberto Requião também convocou a I Conferência Estadual GLBT, sob a coordenação do Secretário Especial de Assuntos Estratégicos, em conjunto com as Secretarias de Estado. Essa conferência visa a discutir formas de promover a cidadania dessa população historicamente excluída. Também em nível estadual e municipal, diferentes legislações tratam especificamente do direito ao livre exercício da sexualidade, conforme informa o documento do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais "Brasil sem Homofobia" (2004).

GÊNERO	
Decreto de 15 de julho de 2004.	Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.
Decreto nº . 5.390, de 8 de março de 2005.	Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. Os objetivos do PNPM consistem em promover a autonomia, a igualdade no mundo do trabalho e a cidadania; a melhoria da saúde das mulheres, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; implantar política de enfrentamento à violência contra as mulheres; implementar o PNPM por meio da articulação entre os diferentes órgãos de governo.
Lei Federal nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006.	A Lei Maria da Penha, representa a busca de transformações sociais (que por consequência proporcionam transformações escolares) rumo a um país efetivamente democrático: 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.

FONTE: Autor (2020).

No que diz respeito à educação, fica evidente, então, que tais transformações por que vem passando a sociedade não podem ser ignoradas no ambiente escolar. A mudança de abordagem no tratamento à violência doméstica, os novos estudos acerca do entendimento ao direito à livre orientação sexual e a tantos outros conteúdos restritos, tradicionalmente, a disciplinas específicas (como Ciências ou Biologia, por exemplo) contribui para a construção democrática da escola, por considerar fatores extremamente relevantes para a formação à qual a escola se propõe.

No âmbito da sexualidade, no estado do Paraná, duas leis dão amparo legal e abertura à prática de uma educação sexual na escola:

Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997- Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná.

Lei nº. 11.734, de 28 de maio de 1997- Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná.

Embora essas duas leis proporcionam uma abertura da discussão sobre sexualidade na escola, tendo em vista principalmente, o momento histórico e político em que foram sancionadas, acabam, devido ao seu formato, quando ofertado na escola pública, na perspectiva de uma pedagogia de projetos, restringindo sua aplicação a datas ou semanas pontuais. Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em sua perspectiva, concebe a sexualidade como uma abordagem necessária e essencial para a formação educacional.

No início de 2007, na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, foi criada uma demanda intitulada Sexualidade, com o intuito de promover o estudo, em âmbito estadual, de assuntos ligados à análise da sexualidade como construção histórica, social, cultural e política.

Ainda nesse sentido, outros aspectos são levados em conta, como a vulnerabilidade; a legislação específica; a influência da mídia na sexualidade (erotização da infância e juventude); a violência relacionada à sexualidade; a diversidade sexual na escola; a exploração sexual e prostituição de crianças, jovens e mulheres; o preconceito e a discriminação; a prevenção às DST/Aids; a gravidez na adolescência; as interfaces entre gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais e as diferentes constituições familiares.

As discussões propostas por este desafio educacional contemporâneo são fundamentadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), que resulta da articulação envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada" (BRASIL/CNDH/MEC, p. 10). Este documento fundamenta também a inserção dessa discussão no currículo da Educação Básica, ao indicar como uma das "Ações Programáticas previstas para a Educação Básica": fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNDH, MEC, p. 24).

E, mais recentemente, a Resolução nº 01/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que em seu Art. 2º diz:

> A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Outras ações de fortalecimento do processo de formação continuada destinadas aos professores e educadores do sistema educacional do Paraná foram os Seminários desenvolvidos entre 2009 a 2012, compreendendo três, em sua totalidade: I Seminário Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual, em 2009, II Seminário, em 2010, e o III Seminário, em 2012. As temáticas envolvem a metodologia de oficinas com convidados externos e especialistas nas temáticas gênero e diversidade sexual e convidados internos, da própria Secretaria da Educação e do quadro docente da rede estadual. Oportunizam-se os lançamentos de materiais de apoio pedagógico nas temáticas, com destaque para o lançamento do I Caderno Temático de Sexualidade, produzido pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), importante documento que busca subsidiar o tratamento que os professores e educadores possam recorrer no processo educativo na escola.

Consideramos que talvez o único caminho para a efetivação de uma educação e de uma escola democrática e de direito seja buscarmos pelo caminho dos direitos humanos e por uma política de formação inicial e continuada que contemplem e discutem esses conteúdos em seus projetos político pedagógicos e de seu itinerário formativo e que sejam garantidas políticas de condições de trabalho aos docentes, na esfera da formação e da valorização.

Considerações finais

Entendemos que o professor, mesmo estando na base que sustenta e apoia a Educação, pouco poder exerce na esfera das políticas públicas quando se coloca individualmente na processualidade histórica. Percebemos a importância da luta, da organização, do entrosamento

de classe, da importância de trazer as políticas governamentais para a intimidade do seu trabalho, de possibilitar este encontro.

Neste sentido, podemos dizer que a práxis no âmbito do trabalho docente pode ocorrer, pois o professor está preenchido de prática e que seu discurso vem a se fortalecer quando as lutas de classes se prevalecem e protagonizam no ambiente de cada realidade escolar.

As políticas desenvolvidas no âmbito das discussões da diversidade, como políticas que devem ser assumidas pelos docentes em suas práticas cotidianas, não devem ser pensadas sem considerar a concepção e as condições de trabalho as quais os docentes encontram-se submetidos: um processo de intensificação e precarização.

Contudo, observando essas políticas desenvolvidas entre 2003 a 2010, quando se apresentava outra agenda política, pode-se perceber que as ações propostas para instaurar os debates e o processo de formação continuada pela Secretaria de Educação do Paraná, adquiriu uma certa materialidade: dispensar o professor da carga horária de trabalho e oferecer pontuação em seu avanço de carreira, quando convidado a participar, seja das Equipes multidisciplinares, que ocorrem no interior da própria escola, seja na participação dos Seminários Temáticos, que ocorrem externamente à escola.

O que ainda se torna recorrente diante desta questão é que, a partir de 2011 até o momento atual, outra agenda política se coloca com alinhamento tácito aos pressupostos de uma educação reacionária, pragmática em atendimento aos interesses privatistas e de mercado. Isso vem colaborando para que muitos professores se reconhecem despreparados para abordar as temáticas no campo da diversidade, ao mesmo tempo que as condições ofertadas de formação continuada não atinge a todos.

Referências

ANTUNES, Ricardo.**Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2012.** Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?source=search_app#hl=pt&gs_rn=8&gs_ri=psy. Acesso em: 05. Abr. 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Atlas, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRASMCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIPP, Marilda Novaes. (org*.*)**. O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós- estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl**. O capital**. Rio de Janeiro: Ed. Cátedra, 1986.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA,, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

SORATTO, l.; OLIVIER-HECKLER, C**.**Trabalho*:* atividade humana por excelência. In: CODO, W. (coord**.). Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.89-121.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Trabalho docente e cotidiano escolar. Curitiba-PR: Bagai, 2020.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES POLÍTICA E PEDAGÓGICA[15]

Luiz Aparecido Alves de Souza
Eduarda Venturini Câmara
Rosangela Lino Gulado

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, impõe tarefas para o campo das políticas educacionais que concorram para sua objetivação. Entendemos por objetivação quando o Estado, por meio de suas agendas de governos, promove ações no âmbito do financiamento e de condições de trabalho para que determinada política venha a se efetivar.

Podemos explicitar, no que tange à educação básica, por exemplo, a Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos. Essa meta determina a garantia de que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada e, como destaque, explicita a estratégia para objetivar a educação inclusiva: determina a criação de mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

O PNE, nesse sentido, tem força de lei e deve ser exigido no campo das lutas sociais protagonizadas pela sociedade civil (família, escola, associações de moradores, sindicatos, movimentos sociais, etc.) dos órgãos de gestão da educação pública. Em Gramsci encontramos a concepção do que se entende das esferas da sociedade civil e da sociedade política. Nas palavras do autor:

[15] Texto apresentado no IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente, realizado entre os dias 8, 9 e 10 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação - Unicamp, Campinas/SP. Foi atualizado para essa coletânea.

> Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para a moldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento eficacíssimo de hegemonia ainda quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.). (GRAMSCI, p. 224, 1987).

Nesta concepção, segundo o intelectual sardo, o equilíbrio entre as forças correlatas e, portanto, seus interesses entre a sociedade civil e a sociedade política, no modo de produção capitalista, no que tange às lutas por uma educação inclusiva adequada à formação de nossas crianças, adolescentes e jovens, assumem o caráter de disputas por uma determinada hegemonia de um grupo social, sobretudo, o grupo que está no poder. Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação[16].

Neste sentido, o presente trabalho traz como intenção investigativa mostrar a condição atual de trabalho docente para alunos de inclusão num determinado município na área metropolitana de Curitiba/PR. Tem por intencionalidade mostrar as condições objetivas desse trabalho para este público, bem como interrogar a política que se coloca para o atual contexto.

A metodologia utilizada foi um questionário qualitativo direcionado aos docentes que trabalham com alunos de inclusão e uma entrevista estruturada aos gestores da esfera municipal e estadual. Com o questionário, conseguimos entender como é o cotidiano de um docente (estagiário) e suas dificuldades diárias. Com as entrevistas, não obtivemos as respostas esperadas, sobretudo na esfera municipal. Mais adiante, explicitaremos o roteiro de perguntas que enviamos à Secretaria Municipal de Educação. Para o estudo, utilizamos alguns referenciais teóricos para o entendimento de inclusão escolar e qualidade de atendimento

[16] Entendemos que o Ministério da Educação, a partir do Golpe de 2016, vem sendo ocupado, em cargos de coordenações e diretorias por forças sociais conservadoras e reacionárias, ligada ao fundamentalismo religioso e a um negacionismo da Ciência. Isso tem refletido nos constantes ataques à Educação, aos Departamentos Universitários de Pesquisas, aos intelectuais, Associações Científicas, Sindicatos, movimentos estudantis, etc. Ao mesmo tempo, se percebe, que o Conselho Nacional de Educação tem assentado, em suas cadeiras, representantes da sociedade civil que defendem os interesses privatistas e mercadológicos da educação, sem precedentes neste país.

de alunos de inclusão, a saber: Grasmci (1987), Miranda (2009), Neves (2006), Saviani (2008), Silva (2010) e Vygotski (1989).

Organizamos o trabalho em três momentos, a saber**:** 1) para o primeiro momento, apresentamos a concepção que trazemos de inclusão na educação básica, sob as bases epistemológicas da pedagogia crítica; 2) no segundo momento, incubimos de contextualizar as condições de trabalho que os professores que atuam na educação básica na esfera municipal tem expressados neste campo; e 3) no terceiro momento, interrogamos as políticas públicas, e portanto, o papel do Estado referente às condições objetivas de trabalho docente no que tange à educação inclusiva.

Concepção de educação inclusiva nos pressupostos da pedagogia crítica

A concepção que trazemos de educação inclusiva fundamenta-se na concepção histórico-crítica e, segundo nossos estudos, a educação especial é uma das modalidades da educação escolar que se constitui num processo educacional, baseada em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar e substituir (em alguns casos) os serviços educacionais comuns, em acordo com a Lei 9.394/1996 que organiza a educação brasileira, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e da Resolução CNE/ CEB Nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

Entretanto, os encaminhamentos pedagógicos para esta modalidade devem ser propostos com o intuito de promover a aprendizagem. Para isso, consideram-se as diferenças e as necessidades individuais dos alunos, ou seja, a inclusão não se refere apenas ao aluno com deficiência, mas a todos que possuem algum tipo de dificuldade de aprender.

Neste pensamento de inclusão, a educação requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir em si mesma todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade.

Compreendemos, desse modo, que, para o atendimento ao que exara a legislação, é necessário que o Estado, através das políticas, possa subsidiar com financiamento as condições objetivas necessárias para que se efetivem a qualidade social da educação para a diversidade. Assim, a

política deve dar conta das condições materiais e da formação inicial e continuada dos profissionais que estão no interior das instituições escolares.

Vygotski (1984) afirma que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual os sujeitos penetram na vida intelectual dos que o cercam, dependem das interações com as pessoas de seu ambiente que possibilitará o desenvolvimento da fala interior, do pensamento reflexivo e do comportamento voluntário.

A ideia principal da inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Neste pensamento, o princípio coloca-se como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso, a permanência de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Vygotski (1997) considera que o desenvolvimento psicológico do indivíduo se realiza primeiramente no plano externo, interpsicológico, isto é, no contexto cultural das interações sociais "como um meio de adaptação social" e posteriormente transfere-se para o plano interno, intrapsicológico, "como um meio de adaptação pessoal". A esse processo o autor chama de internalização, elemento fundamental de sua obra para explicar a formação das funções psicológicas superiores.

Segundo esta teoria, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para substancialidade, no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiências e ideias. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento.

O professor pode fazer isso estimulando o trabalho com grupos e utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno. Mas este professor também deve estar atento para permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos.

Ao tratar da educação inclusiva, Santos (2001) acentua, ainda, a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, consequentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. É preciso nos prevenir, sustentar, contra uma nova *apartheid* cultural que, visando a criar igualdade, reafirme a separação. A história mostra-nos que igual desenvolvimento e separação jamais conseguiram coexistir. Com separação, não há igual-

dades, há *apartheids*. "A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem às coisas" (SANTOS, 2001, p. 22).

Segundo Miranda (2009), embora a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência.

No entendimento da inclusão, espera-se que diferentes conhecimentos sejam igualmente valorizados e que o ensino vá além dos conteúdos conceituais, ou seja, que também tenham espaço garantido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão.

Portanto, torna-se essencial o investimento na formação do professor, na qualidade de ensino, no investimento dos recursos didáticos pedagógicos e na adequação de estudos voltados para uma proposta pedagógica inclusiva.

As condições de trabalho docente na Educação Inclusiva

O trabalho docente remete pensar a ontologia do trabalho como princípio educativo que permite que o homem processa sua humanização. Em Marx (2013), o trabalho recebe o entendimento que, para sobreviver, ele necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Para Saviani (1992), o homem se preocupa em resolver suas necessidades de sobrevivência, bens materiais (objetos, alimentação, vestimentas, entre outros.) através do trabalho material ou manual. Nesse sentido, o homem antecipa em ideias os objetivos da ação, isto é, ele representa mentalmente os objetivos reais.

Essa antecipação de ideias diz respeito a outra categoria de trabalho designada trabalho não-material ou intelectual, isto é, que se refere à produção do saber (ideias, valores, conceitos, entre outros). Compreendida como trabalho não material, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, possibilitando ao homem o conhecimento da realidade em que vive e a compreensão das relações sociais, visando uma atuação transfor-

madora na sociedade no sentido de superar as desigualdades existentes. Isto é possível por meio da aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente e reelaborados em forma de conhecimento científico, que precisam ser apropriados pelos sujeitos para que estes se tornem humanos.

O trabalho docente acaba adquirindo o seu sentido neste arcabouço teórico, por se tratar de uma atividade humana processada pelos "elementos culturais produzidos historicamente" e transformados em conhecimentos científicos e transpostos para os conhecimentos escolares, ou seja, para uma prática pedagógica.

Especificamente o professor, na condição de trabalhador, busca estabelecer mediações com o saber, produto de seu trabalho, com a técnica, que é resultado das relações mútuas dos produtores dos saberes. Explicita-se que, no espaço escolar, as objetivações dos bens produzidos historicamente no âmbito das ideias, das instituições, das ideologias, buscam legitimar o modo de como os homens se relacionam na produção de sua existência (SOUZA *apud* FRIGOTTO, 2008, p.23).

Souza (2008, p. 28) afirma que

> No âmbito da Educação e, especificamente, na categoria do professor trabalhador, o status ocupacional do professor contemporâneo implica em pensá- lo como um trabalhador alienado, no sentido da "pauperização" material e espiritual (entendendo como intelectual) quanto à apropriação do produto de seu trabalho. E se pensa exaustivamente, na atualidade, em qualidade de educação, quando se percebe, tacitamente, o descompasso do que se pensa com o que se efetiva, concretamente, no cenário escolar.

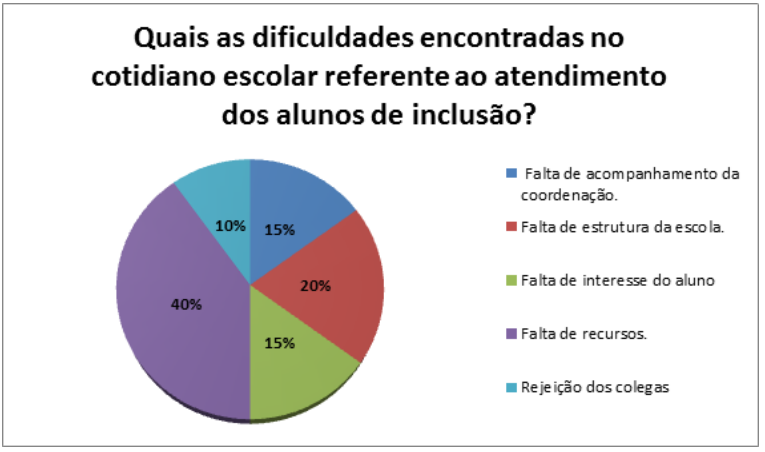
Neste sentido, compreendemos que o trabalho docente se assenta na dialética das categorias do trabalho e educação, enquanto um conjunto de requisitos ético, político e pedagógico, indispensáveis para formar o professor. E que os processos formativos de sua formação inicial tenha uma dimensão acadêmica que integra conhecimentos científicos, políticos, filosóficos, éticos e estéticos e culturais que dialoguem com a realidade da instituições escolares que ofertam educação básica, por meio de práticas de estágios consistentes no âmbito curricular dos cursos de formação de professores.

Para o trabalho de campo, a primeira situação que nos chamou a atenção, e a que trouxe mais inquietação, foi constatar que o trabalho pedagógico escolar, junto aos alunos de inclusão, não era de docentes e sim de estagiários na docência. Constatado isso, entramos em contato com os

18 estagiários que trabalham na Rede Municipal de Ensino de uma cidade da região metropolitana de Curitiba/PR, e observamos, inicialmente, que a política educacional de contrato para professores da educação inclusiva que o município apresenta é o de contratar estagiários dos cursos técnicos de formação docente da rede estadual e dos cursos de pedagogia.

Na sequência, apresentamos o resultado do questionário aplicado aos dezoito estagiários, agrupados em 5 (cinco) questões, a saber: a) Quais as dificuldades encontradas no cotidiano escolar referente ao atendimento dos alunos de inclusão; b) Que orientações você recebeu por parte da gestão escolar para poder atender o aluno de inclusão?; c) Quais legislações conhece no que se refere ao amparo de crianças de inclusão para poder assegurar os direitos do aluno?; d) Ao se deparar com uma dificuldade no atendimento aos alunos de inclusão, que recursos utiliza? e e) Quais os avanços frente às dificuldades no que tange a inclusão foram exitosas em sua práxis?

GRÁFICO 1: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO COTIDIANO ESCOLAR REFERENTE AO ATENDIMENTO DOS ALUNOS DE INCLUSÃO



FONTE: Autores (2017).

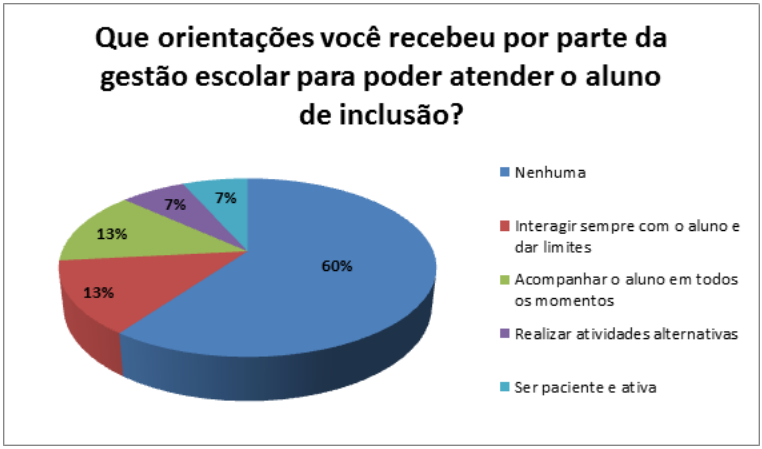
Ao observar o gráfico, entre as dificuldades apontadas, a mais relevante no cotidiano escolar é a falta de recursos e estruturas oferecidas pela instituição de ensino na qual o aluno de inclusão está inserido, o que é prejudicial para o rendimento e aproveitamento do mesmo.

Outro aspecto a ser considerado, de acordo com Neves (2005), remete-se à formação do profissional que atua com alunos de inclusão e sua apropriação com o conhecimento básico da psicologia. Destaca-se a formação profissional que trata a educação e os processos de ensino e aprendizagem pautados nas relações humanas no que tange aos desafios desta educação no campo mais amplo de entendimento, ou seja, a construção do conhecimento em diferentes aspectos cognitivos, econômicos, políticos e culturais.

Segundo Silva (2010), uma das formas de se apropriar do contexto sobre a inclusão escolar refere-se ao entendimento da história da Educação Especial em cada momento histórico da humanidade, assim sendo e se tratando das questões que envolvem as ações e estratégias para que a inclusão ocorra, estas devem proceder de modo mais amplo e participativo possível.

Ainda Silva (2010) aponta para as instituições que realizavam o atendimento aos alunos especiais na década de 60 e 70, houve a abertura de várias instituições que se destinavam ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, sendo estes, mais tarde, adaptados para o atendimento em escolas regulares. Porém, com pouco entendimento de como deveria ser realizada esta inclusão. Na sequência, apresentamos o Gráfico 2:

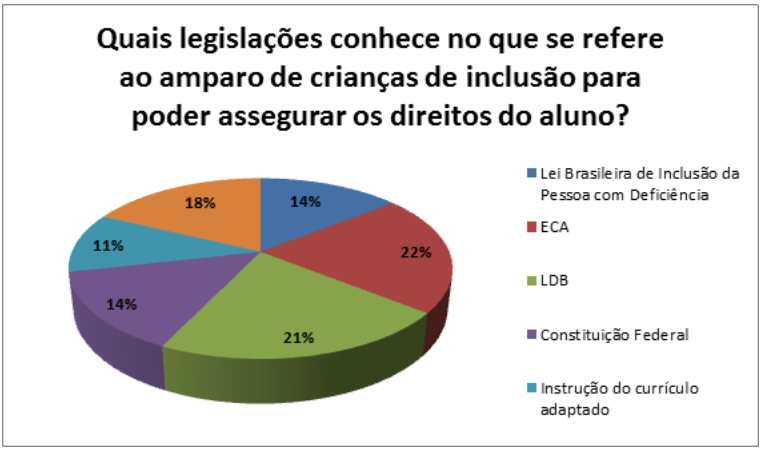
GRÁFICO 2: ORIENTAÇÕES RECEBIDAS POR PARTE DA GESTÃO ESCOLAR PARA PODER ATENDER O ALUNO DE INCLUSÃO



FONTE: Autores (2017).

Nas respostas, percebeu-se a nítida falta de orientações no que tange à organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição que possibilite e efetive ações voltadas para um currículo adaptado, atendendo às especificidades dos alunos com necessidades especiais. A questão é aguda por conta de que os estagiários ainda se encontram em processo de formação inicial. Isso posto, coloca-nos a interrogar quanto aos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas que abordam a Educação Especial e quanto ao acolhimento desses estagiários pelos gestores no âmbito das instituições escolares.

GRÁFICO 3: CONHECIMENTO SOBRE LEGISLAÇÕES



FONTE: Autores (2017)

Observou-se, nas respostas dadas, que o estagiário possui o conhecimento teórico das principais leis que asseguram os direitos da criança, o que é algo muito positivo quando se fala de inclusão. No entanto, falta o conhecimento teórico que possibilite uma práxis pedagógica no atendimento, conforme a especificidade do aluno com necessidades especiais.

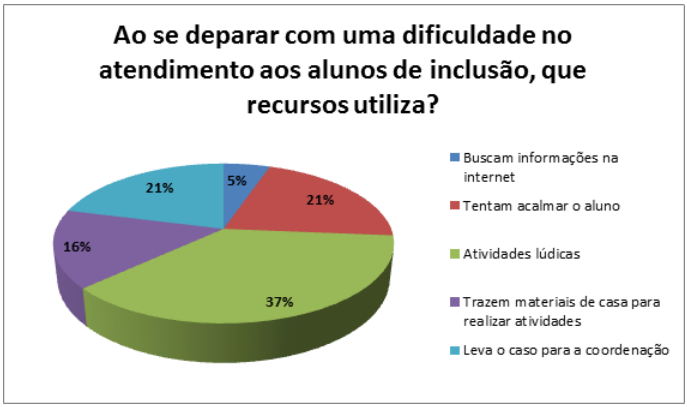
A sociedade, no cotidiano, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência de modo igualitário e, principalmente, com respeito às diferenças. Porém, as formas limitadas aos quais a escola se coloca tem levado grande parcela destes alunos à exclusão.

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que

> possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres. (MIRANDA,2009,p.18).

Para Miranda (2009), um requisito pertinente no que se refere à inclusão diz respeito ao entendimento das adaptações curriculares por parte da escola e ao estudo de um currículo adaptado no atendimento dos alunos inclusos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes.

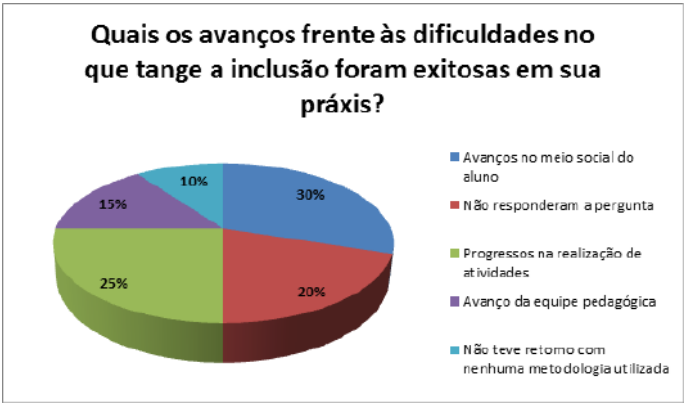
GRÁFICO 4: RECURSOS UTILIZADOS



FONTE: Autores (2017)

Ao analisar as respostas dadas, percebeu-se que, quando o estagiário se depara com dificuldades para o atendimento, ele se utiliza de atividades diferentes que entretenha o aluno, muitos dos estagiários relataram que trazem os materiais necessários de casa, pois a instituição, muitas vezes, não tem os recursos. Nas respostas, percebeu-se também que nem sempre as atividades lúdicas ajudam. Sendo assim, o que resta ao estagiário é a possibilidade de acalmar o aluno e, em último caso, levá-lo para coordenação.

GRÁFICO 5: AVANÇOS EXITOSOS NA PRÁXIS



FONTE: Autores (2017)

Entre os avanços citados, o que mais se destaca são os avanços no meio social do aluno, ou seja, interage melhor com os colegas e professores evitando vários conflitos e também conseguem ter uma melhor comunicação, o que ajuda e muito para o desenvolvimento do mesmo. Outro avanço que também se destacou foi o progresso nas realizações de atividades propostas pelos estagiários, o que implica num maior rendimento do aluno e uma transformação de seu intelecto.

Ao incursionarmos no espaço escolar e inquirirmos os estagiários frente aos desafios dos processos ensino-aprendizagem para alunos de inclusão, a ausência de políticas públicas que inferem nas condições de trabalho para um atendimento adequado e respeitoso ainda é um horizonte a perseguir. Fomos ouvir os gestores, responsáveis pelas políticas educacionais no âmbito da educação básica.

Políticas públicas e condições de trabalho docente para a educação inclusiva

A compreensão que trazemos para pensarmos em políticas públicas se apoia em Marx (1980, p. 301), na obra o Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política, quando afirma que "tanto as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas se baseiam, pelo contrário, nas condições materiais de vida".

Sendo assim, é nas relações estabelecidas através da superestrutura, dentro da estrutura da sociedade civil, que se desenvolve a esfera da política. Nas palavras de Marx (1980, p. 301):

> O resultado geral a que cheguei e, que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (...).

A educação aloja-se na superestrutura da sociedade civil e se impõe no conjunto das relações sociais necessárias para a organização do modo de produção e funcionamento da sociedade capitalista. Mas a educação não se autodetermina, ao contrário, é o "conjunto das relações de produção, a forma e a estrutura econômica da sociedade" que determina as políticas educacionais. Observamos, tacitamente, a ausência de uma política que corresponda à forma real das condições de trabalho dos estagiários na docência para a educação especial.

Cabe informar que, no ano de 2008, no estado do Paraná, houve a extinção das Classes especiais, porém, segundo relato da professora entrevistada na escola, esse atendimento ainda permanece no município pesquisado. A referida professora afirma que não há uma diretriz própria do município que direcione o trabalho pedagógico no atendimento dos alunos de inclusão, contrariando o Plano de Educação do Município bem como as metas do Plano Nacional de Educação.

Quando fomos ouvir os gestores da rede estadual, encontramos outro cenário em relação às condições objetivas de trabalho nas escolas. Para a pergunta: O município possui uma diretriz própria para Educação Especial? A gestora indica que sim e que este documento é construído coletivo por professores e pedagogos das escolas estaduais e técnicos dos núcleos regionais de educação. A intenção deste documento, intitulado "Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção

de currículos inclusivos, é ser um documento orientador das políticas para esta modalidade de educação.

Outra questão se insere em indagar quem são os profissionais que atuam com alunos de inclusão e se possuem uma formação voltada ao atendimento destes alunos? Segundo a entrevistada, a maioria dos profissionais que atuam diretamente com alunos de inclusão em atendimentos mais específicos, como as Salas Multifuncionais, passaram por concurso público e sua especialização é em educação especial. Sinaliza que há uma equipe da Secretaria de Educação no Estado do Paraná que realizam os atendimentos mais específicos para os alunos que possuem laudos ou que necessitam destes que chamamos de Equipe Multidisciplinar. Esta equipe é constituída de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pedagogos, porém se considera insuficiente frente às demandas e alerta que, nos últimos anos, poucos investimentos foram realizados para a educação inclusiva, em especial.

Ao questionarmos a respeito de como são organizadas as formações continuadas para estes profissionais (professores), quando ocorrem, e em que tempo? A gestora responde que essa formação se dá

> diretamente com os pedagogos, já que se entende por inclusão não somente os alunos que recebem atendimento nas salas de recursos (multifuncionais), que apresentam laudos, mas os que apresentam dificuldades de aprendizagens devido a transtornos funcionais específicos como déficits de atenção outros" (Entrevistada 1).

A gestão, no âmbito estadual, tem investido nas adaptações estruturais? Espaço físico, tecnologias, recursos didáticos pedagógicos, outros para que os professores possam realizar o atendimento destes alunos? Para essa pergunta, a resposta foi a seguinte:

> No que tange às escolas estaduais parte-se da realidade de cada escola, ou seja, o espaço para abertura de uma sala de recurso deve ser providenciado dentro das próprias instalações existentes, quanto aos recursos, estes são disponibilizados via MEC a partir da solicitação. Até 2013 às escolas que fizeram a solicitação do atendimento receberam materiais tecnológicos e materiais didáticos pedagógicos para os professores. Quanto à mão de obra humana, o governo disponibiliza os intérpretes para os alunos surdos e professor PAE[17] para alguns alunos laudados que precisam do atendimento especializado. Para que estas ações se

[17] Professor de Atendimento Especial.

> efetivem há a necessidade do pedido das escolas via NRE Núcleo Regional de Educação ou SEED Secretaria Estadual de Educação. (Entrevistada 2)

No âmbito municipal, não tivemos resposta da responsável pelo setor da educação especial. Em pesquisa ao documento Plano Municipal de Educação do Município, encontramos a narrativa exposta na Meta 4 deste documento que prevê várias estratégias, dentre as quais, chama a atenção:

> 4.28) garantir um professor do quadro do magistério para atuar como apoio permanente nas salas de aula com mais de um aluno incluso, que apresentam comprovadamente transtornos mentais ou quadros emocionais, de acordo com sua necessidade.4.29) oportunizar e garantir o atendimento pedagógico, por meio de um professor itinerante, para alunos com necessidades especiais impossibilitados de frequentar as aulas por problema de saúde ou internação, em classes hospitalares e/ou atendimento especializado domiciliar. (p. 126)

O que constatamos, desde o início deste estudo, é que este profissional é substituído por estagiários do Curso de Formação Docente nível Ensino Médio. O mesmo documento fala sobre o incentivo aos professores que atuam com alunos inclusos, no entanto, não explicita as ações para possíveis formações continuadas para estes profissionais que atuam no atendimento dos alunos de inclusão.

Assim, o descompasso entre a narrativa jurídica que se expressa no Plano Municipal de Educação do município pesquisado com a realidade objetiva da educação inclusiva desenvolvida nas escolas, remete ao trabalho alienado que Marx (2013) aponta em sua teoria: um trabalho estranhado; a alienação como uma falsa ideia que na contradição das práticas humanas imprime uma falsa política educacional, dirigida aos alunos e professores da educação inclusiva.

Considerações finais

Os estudos até aqui nos autorizam a afirmar que o maior entrave para a efetivação da inclusão de alunos da educação especial na educação básica, sobretudo na esfera municipal, é a ausência de uma política educacional que atenda às determinantes legais. Ficou evidente a precarização de contrato de trabalho: não se contrata professor, se contrata estudantes dos cursos de formação docente de nível técnico, ou seja, os estagiários.

Quando da análise na esfera estadual, outro cenário se destaca: os contratos são mais robustos, destinados a professores com formação especializada, ainda em número insuficiente devido à ampla demanda. Outra questão que se acentua refere-se às precárias estruturas físicas e pedagógicas das instituições escolares. Não escapam também, as determinações socioeconômicas dos alunos que frequentam as escolas públicas de educação básica. Assim como é importante enfatizar que essas determinantes impactam nos processos formativos e de sub-trabalho dos estagiários contratados na esfera municipal.

Outro fator possível de observar é que a maioria dos estagiários possuem insuficiente conhecimento de legislação que assegure os direitos da criança especial, podendo assim deixar passar muitas coisas, por falta de preparo para a prática pedagógica. Considera-se que o estagiário, mesmo que se esforce, ainda assim, não está preparado para trabalhar como docente, comprometendo o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno de inclusão pela falta de formação e especialização na área.

Nesse sentido, conseguimos visualizar o funcionamento das políticas públicas e os processos que ocorrem no âmbito da estrutura da gestão dessas políticas, bem como perceber o descompasso entre os ordenamentos jurídicos nas esferas federal, estadual e municipal e as condições objetivas do trabalho docente precarizado.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC; SEEP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução Nº 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009a.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, T. G. Formação docente continuada: uma exigência frente a proposta da educação inclusiva. In: MARTINS et al. (Org.). **Prática inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: EDUFRN, 2009.

NEVES, M. J. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: MACHADO, A. M. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLOMBO. **Plano Municipal de educação de Colombo, PR**. Disponível em: http://portal.colombo.pr.gov.br/downloads/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-DE-COLOMBO. Acesso em: 06. nov. 2017.

SILVA, A. M. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. 2010. 125f. **Tese (Doutorado em Educação Especial)**. PPGEES, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SOUZA, L. A. A. O trabalho docente no cotidiano da escola pública na percepção do professor **(Dissertação de mestrado**). Curitiba, PR: UTP, 2008. Disponível em: http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/470/1/luiz_souza.pdf Acesso em: 03.nov. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PROJETO LEITURAS FLASH MOB

Maria Odete Zocche Gomes

Introdução

A leitura é importante para a vida e para a formação do indivíduo dando-lhe elementos novos para o convívio social, político, econômico e cultural. Não é de hoje que se observam discussões relativas à leitura, problemática que vem se fortalecendo nos dias atuais: seja a diminuição do gosto pela leitura, como também o nível de informação demonstrado pelos baixos índices de proficiência leitora em exames nacionais.

Podemos assim considerar que o indivíduo sabe ler, mas não incorpora práticas de leituras, não tem condições de ir além, ou seja, não há interação com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. De acordo com Soares (2002), não basta aprender a ler e a escrever, mas é preciso saber responder às exigências de leituras e de escritas que a sociedade faz, apropriando-se delas como práticas sociais[18] e formas de inserções sociais, políticas, econômicas, linguísticas, de acordo com o propósito comunicativo.

Soares (2002, p. 58) aponta "Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita". Deve-se trabalhar com a prática constante de leitura e escrita, relacionando diferentes áreas de conhecimento, para que possam interagir de forma consciente na sociedade e, para isso, é preciso que haja condições para que o estudante possa desenvolver-se como leitor e escritor.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 "a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos" (BRASIL, 1996), considera como uma de suas finalidades que o estudante do Ensino Médio necessita aprofundar seus conhecimentos com o objetivo de tornar mais eficiente sua comunicação, concebendo

[18] Quando falamos de práticas sociais, estamos nos referindo às atividades, levando em conta o contexto social do qual o aluno está inserido, e este sabe refletir sobre os usos da linguagem em diferentes contextos e também aplicar esses conhecimentos em seu cotidiano.

a língua como expressão de uma identidade e como instrumento para ampliar a sua visão e o seu entendimento sobre o mundo em que vive.

Diante dessas considerações, neste relato, focalizamos o trabalho com estudantes da segunda série do Ensino Médio noturno e primeira série da Formação de Docentes do noturno, tendo como objetivo principal ações para que o estudante estreite suas relações com as mais diversas leituras que circulam no meio social e com as quais tem ou possa vir a ter contato, (re) significando o interesse e o desejo de ler por iniciativa própria.

O despertar e o prazer da leitura no estudante-leitor

São muitas as discussões sobre a prática da leitura nas aulas de língua portuguesa, mas o grande desafio de tais reflexões ainda é a busca de estratégias, visando à motivação do estudante para o estudo da língua em seus diferentes usos e a mostrar para ele a perspectiva de ampliação intelectual.

Observando esta questão e como vem sendo tratada, achamos interessante propor, inicialmente, uma reflexão acerca do ensino de leitura, tendo como base algumas concepções teóricas. De acordo com Martins (1982, p. 25), o ato de ler se efetivará para o leitor quando este estabelecer uma relação entre suas experiências de vida e a leitura. "A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo". Por esse motivo, é função da escola propiciar relações entre leitura e o estudante. O professor possui um papel muito importante na formação do leitor um "analista das necessidades do aluno" (FERRARI, 2003, p. 51), pois ele, com seu próprio comportamento de leitor, será um espelho[19] para seus alunos, já que o gosto pela leitura não pode ser ensinado, mas pode ser (re)fletido e não há fórmulas de leitura, visto que cada estudante e cada professor possui uma história de vida e uma interpretação sobre ela.

Paulo Freire (1988, p. 11 e 12) complementa esse pensamento, ao dizer: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". A leitura que vai além do texto, iniciada antes do contato com ele, ou seja, levando-se em conta todas as experiências de vida do aluno, pois a leitura de mundo sempre foi importante para a compreensão do ato de ler e de escrever, e também para ampliar o conceito de texto

[19] Compreendo espelho, nesse ponto particular, não como exemplo, nem como modelo, mas tudo aquilo que vemos no outro. É um reflexo de nós mesmos, ou seja, ter o outro como um olhar de mim mesma.

Para melhor entender o processo de leitura, Martins (1982) aponta que o papel da leitura está ligado a três níveis básicos que se relacionam, como a leitura sensorial, que é o primeiro contato com o texto, manifestada pelos sentidos humanos: tato, olfato, audição, visão e gosto. A leitura emocional envolve os sentimentos, uma interpretação subjetiva, em que há uma identificação do leitor com a obra sem necessidade de analisar como o texto foi elaborado. E a leitura racional é estabelecida a partir da quantidade de leituras feitas ao longo da vida e realizada com objetividade no texto em leitura.

> Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (MARTINS, 1982, p. 37).

De fato, esses três níveis devem ser considerados no momento de propor práticas de leitura em sala de aula, levando em conta a experiência, expectativa e necessidade do estudante, pois a leitura permite ao leitor tornar-se dono de sua história, ampliando a capacidade de diálogo e o preparando melhor para viver em sociedade.

Assim como Martins (1982) atribui o ato de ler aos sentidos, às emoções e à razão, Barthes (1987) também expõe as sensações prazerosas estabelecidas no momento da leitura, e que o prazer do texto vai além do intelectual, referindo-se ao prazer físico.

Barthes (1987) defende a ideia de que o desejo pela leitura deve se realizar por meio de uma leitura prazerosa, relacionando as sensações do corpo com o prazer da leitura e o prazer presente em uma relação amorosa. Para buscar a sua essência, é necessário a sedução. E esta se estabelece entre leitor, autor e texto, no espaço da leitura. "O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza" (BARTHES, 1987, p. 11). Assim, sugere que para despertar o prazer da leitura nos estudantes deve-se apresentar-lhes textos de prazer, bem como propor estratégias para que desejem ler e partilhar a leitura.

De fato, o texto só tem vida com a dinâmica da leitura e com a presença do leitor. De acordo com Barthes, é necessário buscar o prazer sensual do texto e ter desejo, tanto por parte de quem escreve quanto

de quem lê, e assim, estabelece uma distinção entre texto de prazer e texto de fruição.

> Texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gastos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21).

Diante dessas considerações, pensar a leitura e o prazer de ler é interagir com diversos textos que são solicitados em diferentes momentos da vida do estudante. Nessa perspectiva, a proposta de práticas de leituras, possibilita ao estudante do Ensino Médio compreender melhor o que acontece com a linguagem quando utilizada em uma determinada interação, pois é através da linguagem que as pessoas expressam seus pensamentos, transmitem informações e produzem os discursos[20] que estão presentes tanto na vida pessoal quanto na vida social.

Por esse motivo, é função da escola propiciar relações entre leitura e o estudante. O professor possui um papel muito importante na formação do leitor, pois ele, com seu próprio comportamento de leitor, será um espelho[21] para seus alunos, já que o gosto pela leitura não pode ser ensinado mas pode ser (re)fletido, e não há fórmulas de leitura visto que cada estudante e cada professor possui uma história de vida e uma interpretação sobre ela.

Prática pedagógica como prática social

Este projeto apresenta um relato de experiência que consiste na construção de estratégias para aperfeiçoar as leituras dos estudantes, partindo da compreensão da ação pedagógica como prática social, abordando leituras diversas. O projeto teve duração aproximadamente 8 meses, ou seja, praticamente o ano letivo de 2019.

Por sua vez, os estudantes foram convidados a se envolverem nesta proposta de leituras e a pensar em ações e atitudes que pudessem melho-

[20] De acordo com Marcushi, "*Texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos." (MARCUSCHI, 2005, p. 24)

[21] Compreendo espelho nesse ponto particular, não como exemplo, nem como modelo, mas tudo aquilo que vemos no outro. É um reflexo de nós mesmos, ou seja, ter o outro como um olhar de mim mesma.

rar ainda mais o espaço da sala de aula, como bem se refere Bamberger (1991, p. 31) "O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual." Dessa forma, nosso objeto de leitura foi uma escolha de preferência dos estudantes, e os pontos de encontro na Rua XV de Novembro em Colombo, todos com o livro aberto lendo por 20 minutos – "flash mob", buscando através dessa proposta, propor atividades para que a leitura fosse matéria de prazer, como afirma Barthes (1987). Pretendíamos levar o estudante a se sentir um leitor, a fortalecer o aprendizado e a importância das leituras.

A atividade proposta junto aos alunos, num primeiro momento, ou seja, nos meses de abril e maio, esteve voltada para a preparação de camisetas, marcadores de páginas, murais da escola, faixa para colocar em frente à escola, contato com biblioteca pública do município e a prática de leitura em sala de aula. No início do projeto, os estudantes se mostraram muito interessados, mas no decorrer da organização, uma das turmas envolvidas demonstrou apatia e ociosidade, sendo necessário muita motivação para que houvesse um engajamento e envolvimento nas leituras.

A fase seguinte aconteceu em junho quando os estudantes escolheram um livro de sua preferência, marcamos alguns pontos de encontro no centro de Colombo e em frente ao Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, onde todos se prostraram com o livro aberto por 20 minutos, fazendo leitura na rua, buscando através dessa proposta fazer com que a leitura seja matéria de prazer, como afirma Barthes (1987). Os participantes sentiram-se valorizados e importantes em participar deste projeto, em ler, fazer-se leitor e espalhar uma comunidade de leitura. Nem todos os estudantes envolvidos neste projeto participaram nesta etapa, pois são alunos do noturno e muitos trabalhavam, assim não sendo dispensados de suas ocupações. Mas todos os presentes estavam com a camiseta tendo como slogan "Semeando livros e histórias, colhendo leitores para a vida toda" e ao término dos 20 minutos entregaram marcadores de páginas aos que passavam na rua, como que um convite para a leitura e provocando a reação das pessoas. Além disso, estudantes de outras séries do colégio sentiram-se provocados com a movimentação e muitos queriam participar da leitura. Organizamos um cronograma de leitura com os estudantes do período da tarde e em frente ao colégio formamos encontros de leitura, conforme ilustra a imagem abaixo.

IMAGEM 1: LEITURA EM FRENTE AO COLÉGIO EST. PRESIDENTE ABRAHAM LINCOLN

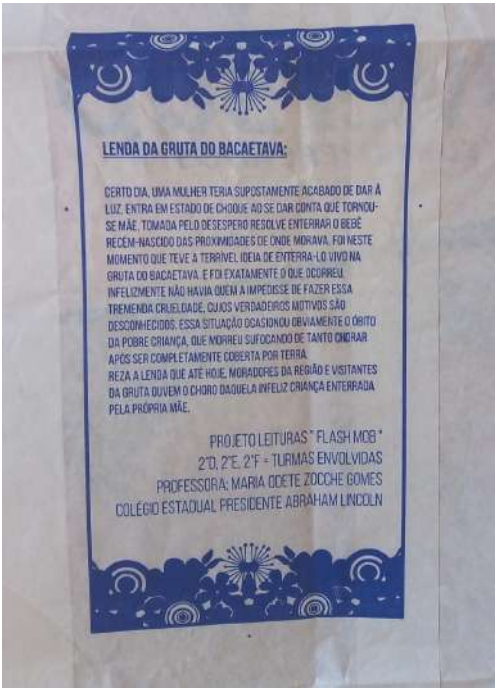


FONTE: Autora (2020).

À medida que a comunidade foi percebendo a movimentação de estudantes lendo em diversos locais do centro do Colombo, outras escolas demonstraram interesse e, em parceria com a biblioteca municipal, compartilhamos leituras com estudantes do Colégio Estadual João Gueno, localizado em outro bairro do município. Nossos estudantes compartilharam o projeto e as leituras, sendo uma troca de experiências muito positiva. Outro fato surpreendente, é que a leitura expandiu-se além dos muros dos nossos jovens estudantes, pois estudantes mirins do 3º ano da Escola Municipal Cristovão Colombo ficaram curiosos e entusiasmados com a leitura na rua, *flash mob* e, assim, outra experiência brilhante, e nossos jovens levaram e compartilharam a dramatização de leituras aos pequenos da primeira etapa do Ensino Fundamental.

O projeto Leituras permitiu ao estudante refletir e interagir com outras áreas do conhecimento, como a prática social: uma abordagem sobre os aspectos culturais e sociais da comunidade local, ou seja, os alunos pesquisaram sobre os contos e as histórias com base nos relatos do povo colombense. Assim, esses relatos foram publicados nas embalagens de pães de um supermercado da cidade, que valorizou o trabalho dos estudantes e contribuiu prontamente com o nosso pedido, e se fazendo presente os textos até os dias atuais, conforme demonstra a imagem a seguir.

IMAGEM 2: IMPRESSO EM EMBALAGEM DE PÃES EM UM SUPERMERCADO LOCAL



FONTE: Autora (2020)

O encerramento do projeto leituras Flash Mob culminou em um grande evento com um coquetel a todos os estudantes ao som de um músico da cidade e prestigiados por muitos que apoiaram o projeto. Nosso alvo principal era o estudante e queríamos que todos se sentissem parte desse projeto de leitura, como pequenos leitores em construção.

Considerações finais

O projeto aqui apresentado demonstrou que leituras são condições necessárias para o conhecimento de mundo, assim como descobrir os mistérios de se ler e escrever.

Percebemos, em nossa experiência, que a formação de leitores e escritores necessita ser um compromisso de todos e compreendemos

essa importância na seguinte citação: "significa viabilizar situações reais de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento, atribuam significado a ele e sintam-se parte do processo educativo e da sociedade em que vivem" (TASSONI, 2011, p. 64)

E é nesta perspectiva que o professor, com seu comportamento de leitor, será um espelho para seus alunos, como também a proposta de práticas de leituras e escritas e a reflexão dos mais variados tipos de textos que circulam no meio social, (re) significando o interesse em relação aos mais diferentes gêneros e o desejo de lê-los por iniciativa própria.

Focamos, assim, neste projeto, pois percebemos pouco envolvimento e apreço dos alunos com leituras e escritas e, neste sentido, o projeto oportunizou um contato significativo com o mundo das linguagens e com os textos, na tentativa de estreitar suas relações com as leituras e escritas, porque acreditamos que ler e escrever textos em diferentes linguagens permite interagir com o mundo a nossa volta e tudo o que nos rodeia.

É importante observar quais os comportamentos de leituras foram demonstradas pelos estudantes, como está a compreensão textual, e como está o desempenho na expressão oral, para, assim, realizar uma avaliação dos objetivos deste projeto nos mais diferentes aspectos.

Cabe ressaltar que é inegável a importância do acompanhamento e da interação do professor com seus estudantes, de modo a contribuir efetivamente para o processo de avaliação diagnóstica e formativa, levando o estudante a perceber e a superar suas dificuldades com leituras e, principalmente, a suscitar o desejo de ler e escrever, como Barthes (1987) se refere, que para buscar a sua essência é necessário a sedução e, portanto, deve-se apresentar condições para que os alunos desejem ler, escrever e partilhar suas leituras e escritas.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de ler.** São Paulo: Ática, 1991.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo. Editora Perspectiva, 1987.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB:** Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, 20 dez. 1996, Brasília/DF.

FERRARI, Ana Josefina. (Org.). **Ensaios de Língua e Literatura Hispanoamericana.** Cascavel: Edunioeste, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MUSSINI, Ester Petra Sara Moreno de; FERRARI, Ana Josefina. **La escritura em lengua española**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v.16, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/44/34. Acesso em: 29 nov. 2015.

ALI NO BALDO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Giseli Cristina dos Passos
Eliandra Gomes

Introdução

A escola é um espaço mágico onde temos um microcosmo da sociedade, todos os desafios enfrentados no contexto social mais amplo, todas as instituições estão refletidas e reproduzidas na escola. Como falar de educação sem falar da instituição familiar, como falar de educação sem falar da instituição religiosa, das esferas de poder e das questões econômicas? Ou seja, na escola temos a possibilidade de problematizar o mundo social que vivemos.

A educação é um elemento essencial para o desenvolvimento de um país e faz parte dos direitos sociais que devem ser assegurados a todos os cidadãos brasileiros. Depois da Constituição, o documento mais importante que orienta e organiza a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Sabemos que as leis são construções históricas e sociais e estão sujeitas às disputas políticas e ideológicas dos grupos que compõem a sociedade. A cada gestão que assume o poder do Estado, as leis são renovadas ou reformuladas, buscando atender aos interesses dos grupos dominantes. Esse processo de renovação pode ser democrático ou autoritário.

A LDB nº 9.394/96 foi elaborada em um momento político onde a ideologia neoliberal ganhava força no estado brasileiro, foram anos de discussão, até que o texto final fosse aprovado. Apesar das críticas que possam ser feitas, o texto final conseguiu atender às várias demandas da sociedade, possibilitando uma nova organização da educação no Brasil.

Os primeiros anos de implantação da LDB nº 9.394/96, foram marcados pela visão neoliberal, onde a educação é vista e tratada como um problema econômico e as políticas educacionais visam economizar e não como um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos.

A partir da LDB nº 9.394/96, a educação básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e o Estado não pode deixar de lado nenhuma destas etapas da educação.

Em 2009 é aprovada a Emenda Constitucional nº 59 que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tal iniciativa amplia a faixa etária que tem seu direito à educação assegurada. A ampliação do acesso ao Ensino Médio trouxe uma série de questionamentos com relação à finalidade e o sentido desta etapa da educação básica. Novamente, diferentes interesses disputam qual deve ser o "modelo" de ensino médio a ser construído.

De forma bastante controversa e autoritária, o Ensino Médio foi redefinido pela lei 13.415/2017. O processo de elaboração e aprovação da lei foi marcado pela verticalização das decisões, não abrindo espaço para o diálogo com a comunidade escolar. Os estudantes tentaram, através da ocupação de escolas, abrir canais de discussão e diálogo, no entanto o movimento não foi ouvido, e a reforma foi aprovada.

O fato é que o Ensino Médio, no contexto da educação brasileira, é a etapa da educação básica que trabalha diretamente com os jovens. Em certa medida, e assumindo uma perspectiva utópica, nós, professores, trabalhamos com o futuro, com as sementes do amanhã, e o que fazemos na escola é de extrema importância. Podemos ver que as políticas públicas disputam a construção de uma identidade para esta etapa da educação, no entanto, apesar de todas as adversidades que as políticas públicas nos impõem, ainda somos capazes de sonhar e de acreditar que é possível uma educação emancipadora.

Não podemos perder de vista que a educação está em constante disputa, justamente por ser uma das instituições fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, nós professores temos o desafio de construir/praticar uma pedagogia da autonomia, inspirados nas palavras de Paulo Freire, buscando a construção de uma sociedade mais justa e democrática para todas.

A dimensão da educação enquanto política, como afirma Paulo Freire, nos permite compreender que o ato educativo não é neutro, e que a ação dos indivíduos, dentro do processo educativo, tanto pode libertar quanto submeter o ser humano. Podemos pensar, por exemplo, nas várias políticas públicas que são elaboradas pelos governantes para atender à demanda por educação. Até que ponto essas políticas

públicas atendem aos interesses da sociedade em geral ou de grupos específicos que buscam formar determinado tipo de trabalhador que se adapte ao processo sem questioná-lo e entendê-lo. Hoje a sociedade exige pessoas cada vez mais escolarizadas, no entanto, esta escolarização não significa propriamente educação no seu sentido mais amplo, como defende Freire (1996, p. 102):

> O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas na eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de "seu" operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra.

Educar não é apenas desenvolver o saber técnico e científico, a educação é um processo que deve levar o ser humano à emancipação, tornando possível sua inserção no mundo do trabalho de forma criativa e humanizada e não apenas como mercadoria que tem seu valor de uso de acordo com as flutuações do mercado. O processo educativo deve proporcionar espaço para o ser humano desenvolver sua criatividade, construindo relações sociais mais humanas, alterando de forma significativa as atuais condições de trabalho e de vida da sociedade capitalista. Segundo Saviani (2006, p. 79), "o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalhador.". Ou seja, é necessário que a escola, de fato, torne-se espaço de reflexão e não apenas espaço de adaptação ou de acomodação para o trabalhador.

Nosso país apresenta grande déficit educacional, são milhares de pessoas excluídas que, na busca de sobrevivência, abandonam a escola e vão para o mercado de trabalho, sofrendo de forma mais intensa a desvalorização de sua mercadoria "força de trabalho". A sociedade brasileira, através de seus governantes, tem grandes desafios a enfrentar para promover a inserção dos seus cidadãos na escola e no mundo do trabalho. São desafios imensos que exigem políticas públicas sérias que atendam à necessidade da educação/formação dos seus cidadãos.

Os desafios são grandes e demandam políticas e projetos que resgatem e devolvam ao ser humano sua condição de sujeito histórico e

não apenas de "mercadoria" ou "objeto". Como afirma Arroyo (2004, p. 76), "A história nos mostra que a luta pela instrução, a educação, o saber e a cultura faz parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos países ditos desenvolvidos, mas também na nossa história".

A mesma ideia é defendida por Frigoto (2009, p. 76):

> A possibilidade de formas societárias e educacionais alternativas depende de uma consciência coletiva ampla da classe trabalhadora da necessidade de mudanças que vão além das reformas que realimentam e mantêm as atuais relações sociais e educacionais. Esse é um desafio fundamental e complexo porque, por um lado a ideologia neoliberal tem conseguido produzir um tempo de indeterminação da política.

Enfrentar todos esses dilemas que envolvem educação e trabalho é o grande desafio colocado a cada cidadão e, em especial, aos governantes, que são os responsáveis pela elaboração das políticas públicas. A luta da sociedade não é apenas pelo acesso e permanência na escola. Envolve a exigência de uma escola que promova um processo educativo que desenvolva no ser humano não apenas habilidades e competências laborais, mas sim capacidade de reflexão e compreensão do mundo onde está inserido. O direito do trabalho não se esgota no acesso à escola, como afirma Arroyo (2004, p. 89):

> A escolarização elementar passou a ser uma entre outras precondições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista. O povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem de lutar pelos instrumentos que o levem e conduzam até o trabalho; a escola é um desses instrumentos, daí que os trabalhadores não separam a luta pela escola de outras lutas por ruas, calçamento, ônibus.

A escola pública tem uma função social que não pode ser negada ou esquecida pelos dirigentes do país. Pensar educação envolve um processo que vai além do simples acesso a escola, envolve pensar um projeto de nação, onde as políticas públicas têm uma importância vital e podem fazer toda a diferença, quando são levadas a sério pelos governantes.

A sociedade moderna é marcada pela contradição. Vivemos um momento onde não há trabalho para todos e, ao mesmo tempo, todos buscam uma qualificação para se inserir no mercado de trabalho. De outro lado, temos a educação, que é vista como a grande redentora, mas que não consegue dar conta de todas as demandas que a sociedade lhe impõe. Como mediador destas tensões/contradições, temos o Estado, que é o

grande responsável para equilibrar estas disputas e proporcionar projetos que atendam às reais necessidades da sociedade. O papel do Estado é decisivo para que a relação entre educação e trabalho não se restrinja apenas à formação técnica, desconsiderando o caráter emancipador que compete ao processo educativo. Como afirma Oliveira (2009, p. 239):

> As políticas educacionais precisam, então, ser pensadas, implementadas e avaliadas com base na ação de um estado moderno que desenvolve um projeto nacional em consonância com os interesses da maioria da população. A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um estado social que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados.

Sabemos que hoje o papel do Estado é constantemente questionado, muitas políticas de proteção social são abandonadas ou são ineficientes, não respeitando direitos básicos da população. O Estado deve garantir que os direitos sociais como saúde, assistência social, educação, etc. sejam de fato efetivados. Através de políticas públicas bem elaboradas e planejadas, é possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sociedade que contemple a diferença, mas não estimule a desigualdade.

A grande questão é: que tipo de educação queremos? E vários são os caminhos para responder a esta questão. Sonhamos com uma educação emancipadora, que forme cidadãos críticos, e é nesta perspectiva que entendemos o projeto ALI no Baldo

ALI no Baldo e a prática pedagógica

O projeto ALI no Baldo surgiu em 2016, inspirado no Café Filosociológico do Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln. A proposta é promover uma educação emancipadora, que possibilite uma aprendizagem significativa, rompendo com a concepção fragmentada do saber, que muitas vezes está presente no dia a dia de nossas escolas. Três questões o estruturam: Aprendizagem, Leitura e Interpretação, dando significado à sigla no nome do projeto (ALI).

O projeto é desenvolvido no Colégio Estadual Luiz Sebastião Baldo e conta com a participação de, aproximadamente, quatrocentos alunos do período noturno do Ensino Médio. A escola está localizada na região metropolitana de Curitiba, município de Colombo. O município

tem poucos espaços dedicados à juventude, e a escola acaba se tornando espaço de lazer e de cultura para a maioria dos estudantes.

Compreendemos a educação como processo de emancipação, de autonomia, e não simplesmente como formação técnica ou acumulação de conceitos e teorias desconectadas da realidade. A educação deve permitir ao estudante a possibilidade de compreender, interpretar e transformar o mundo a sua volta. Há várias formas de ler, de compreender e de interpretar o mundo, e é isso que queremos apresentar e proporcionar aos nossos alunos através da participação no projeto.

O projeto é dividido em etapas e envolve todos os estudantes e professores do Ensino Médio. O primeiro momento é planejado entre os professores, onde a cada ano escolhemos um tema que irá nortear as reflexões e aprendizagens desenvolvidas durante o projeto. O primeiro momento temos o professor como pesquisador, como aquele que aprende enquanto ensina. A escolha do tema é baseada sempre em um livro, que deve ser lido por todos os professores. Após a leitura ou durante a leitura, escolhemos o tema do projeto. Já tivemos quatro edições, cujos temas foram:

1º Corpo em (des)construção, baseado no livro Antropologia do corpo de autoria de David Le Breton (2011);

2º Redes de indignação e esperança, baseado no livro Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da globalização de Manuel Castells (2013);

3º A banalidade do mal, baseado no livro Eichemann em Jerusalém de Hannah Arend (1997) e o

4º Admirável mundo novo, baseado no livro de mesmo nome de Aldous Huxley (1987).

Os professores fazem a leitura do livro e devem fazer uma resenha crítica apontando todos os temas que são possíveis problematizar a partir da obra escolhida. É um momento muito importante, pois cada professor precisa compreender a obra e buscar elementos conceituais, teóricos, políticos, econômicos, entre outros, que podem ser problematizados a partir da leitura. Na sequência, fazemos uma lista de todos os temas que podem ser abordados a partir daquele livro e montamos as palestras/oficinas.

No segundo momento, apresentamos o projeto para os alunos, a apresentação é feita no formato de palestra, reunimos os alunos no pátio da escola, normalmente separados em grupos de cinquenta ou mais, além de apresentar o tema, temos como objetivo preparar nossos alunos

para as várias formas de aprendizagem, sendo que educar o corpo e a mente é um processo que também se aprende na escola. No momento da apresentação, estamos trabalhando com a formação de plateia.

Em seguida, começamos o desenvolvimento do projeto em sala. Separamos uma semana específica de cada mês para trabalhar o tema, geralmente em abril, maio e junho. É trabalhado pelo menos, em uma aula de cada disciplina, buscando assim evidenciar a contribuição de cada área de conhecimento. Fazemos também uma intervenção artística, com a ajuda de alguns estudantes, na entrada do colégio para marcar o início do projeto. Cada professor promove uma avaliação contínua para aperfeiçoamento do aluno e do projeto durante o ano.

O quarto momento marca divulgação das palestras/oficinas do mês principal do projeto e em sequência e inscrição dos estudantes do ensino médio para duas oficinas. Aqui se destaca o protagonismo juvenil, cada estudante tem a possibilidade de escolher o tema que mais lhe interessa. Como as oficinas têm número limitado de inscritos, cada aluno deve ter sempre uma segunda escolha. Também neste momento são escolhidos alguns alunos que ajudam no processo das inscrições e na organização das oficinas.

Dando continuidade ao projeto, temos uma ou duas palestras principais de abertura que são feitas numa quinta-feira à noite. São ministradas em um espaço fora da escola, geralmente usamos o salão paroquial da comunidade, pela possibilidade de acomodar todos os estudantes sentados. Assim, continuamos com a formação de plateia, além do contato dos estudantes com docentes que atuam em outras escolas da rede pública e privadas, professores universitários ou acadêmicos, pesquisadores e pessoas de movimentos sociais organizados que serão previamente convidados pela afinidade com o tema escolhido. Terminadas as palestras, os alunos podem fazer perguntas para os convidados, é um momento precioso de interação e de protagonismo de nossos estudantes. A noite termina com um coquetel para todos os alunos da escola e para os convidados. É um momento especial de confraternização e alegria, os alunos têm a possibilidade de ter contato com os professores fora da formalidade da sala de aula.

No sexto momento do projeto, uma sexta-feira à noite, recebemos em nosso colégio em torno de 15 (quinze) convidados que ministram palestras/oficinas aos estudantes do Ensino Médio, sendo que essas giram em torno do tema principal do projeto.

Por fim, os estudantes são avaliados pela participação no quinto e sexto momento do projeto e desenvolvem um texto de base argumentativa onde abordam questões pertinentes ao tema recorrendo aos conhecimentos apreendidos durante o ano letivo e também com o contato com as palestras/oficinas sobre a temática.

ALI no Baldo: experiências e discussão

O primeiro ano do projeto, como já mencionado, escolhemos como tema central **"Corpo em (des) Construção"** e usamos como base a obra de David Le Breton (2011) a Antropologia do Corpo. Neste livro, o autor trabalha a questão cultural do corpo. Assim, abordamos no ALI no Baldo de 2016 as várias faces que o efeito cultural e social tem no corpo. Deste modo, trazemos para escola para completar nossa discussão com os estudantes, vários especialistas, entre eles profissionais que discutiram: deficiência e acessibilidade para abordar os estereótipos deficiência física; a questão platônica do corpo; o uso de agrotóxicos e suas consequências para saúde; o uso de substâncias entorpecentes e suas consequências no organismo, a partir de uma perspectiva histórica e filosófica; o corpo da mulher e uma discussão sobre diferenças de classe, de raça e de identidades sexuais e de gênero; pessoas transexuais na escola e suas possibilidades, dificuldades e resistências possíveis; entre outros. Dessa maneira, mostramos aos alunos que todo o conhecimento teórico disponível para eles pode ajudá-los a entender um mundo dinâmico a sua volta.

No ano de 2017, nossa equipe traz à discussão da escolha do tema do projeto as tragédias que mídia sensacionalista mostrava em rede nacional, esta mesma mídia que informava cinematograficamente para ganhar audiência, também, muitas vezes, incitava assombros, indignação e desejos de justiça. Diante dessa realidade, muitos dos telespectadores perguntavam coisas como: para onde esse mundo vai ou como o ser humano pode ser tão cruel?

Nesse sentido, resolvemos refletir sobre a produção cultural de violências diversas, o desejo de fazer justiça com as próprias mãos, o desencantamento com o Estado e o sistema de justiça, a projeção da violência como algo alheio, promovido sempre pelo outro, enquanto cada cidadão que julga as circunstâncias se sente idôneo para punir o semelhante. Por outro lado, a influência da midiatização da violência como fator de construção de identidades, percebido em falas de ódio,

publicizadas em redes sociais e ostentadas com muito orgulho, com muito amor.

Não há maior violência que a própria cultura da violência, força motriz para tanto ódio, discriminação e mortes. Seria necessário regredir nos milhares de pequenos crimes cometidos de maneira sutil, muito antes de o gatilho ser disparado (misoginia, homofobia, racismo, aversão aos direitos humanos). Assim, nós do projeto pensamos em como construir um ambiente que nos proteja da banalidade do mal? Talvez seja a possibilidade de construção de um ambiente desfavorável para as intolerâncias assassinas de tempos tão sombrios que nos fez escolher o tema de 2017: **"A Banalidade do Mal e a Cultura do Ódio: desvendar para desconstruir".**

Foi um tema polêmico e exigiu de nós, como escola, uma grande problematização. Usamos a obra de Hannah Arendt (1997), Eichemann em Jerusalém. Mais do que apresentar fatos e dados, problematizamos as várias manifestações de violência que existem e que são praticadas em nossa sociedade. Entendemos que há uma banalização da violência que necessita ser questionada. Partimos do princípio que a violência não poder ser algo banal, passível de indiferença e aceitação, mas sim um problema que necessitava ser debatido de forma mais reflexiva, em que nos coloquemos como sujeitos ativos destas questões, a fim de proporcionar novos olhares e práticas cotidianas.

Para isso, levamos para escola, além de uma discussão ampla da obra de Arendt, também pessoas que nos ajudaram a refletir sobre tal realidade. Entre eles, profissionais que trabalharam com temas como: a banalidade racial, onde se abordou a violência racial que é causada principalmente às classes baixas da sociedade; o poder das mídias sociais, uma discussão sobre as mídias sociais que surgiram e rapidamente criaram diversas possibilidades de disseminação de ideias, causas e notícias, mas em contrapartida apareceram novos modos de violência, silenciosa, porém destrutiva; a violência como espetáculo e a dicotomia entre o bem e mal na esfera ética do jornalismo contemporâneo; cultura do estupro que apresentou os tipos de violência existentes, e ressaltou como elas são naturalizadas e reproduzidas por nós no cotidiano, enfatizando a violência de gênero, que é estimulada pela cultura da heteronormatividade, e pela cultura machismo em nossa sociedade, cujas bases são patriarcais; naturalização da violência e o processo indutivo de uma mentalidade em favor da violência onde se colocou em voga todos os parâmetros sociais, culturais e históricos relacionados ao desenvolvimento da violência que assola as grandes periferias e centros urbanos. Nesta palestra, procurou-se

definir a participação dos governos e de cada cidadão sobre o aspecto de superação de tal mentalidade e no que concerne a capacidade da educação crítica como principal ator no combate dos aspectos reagentes que consolidam a desigualdade social e, por fim, apontar os caminhos que, de certa forma, contribuem para uma justiça social ampla; entre outras palestras e oficinas. Deste modo, os estudantes puderam refletir sobre a produção cultural de violências diversas e a influência da midiatização da violência como fator de construção de identidades, além de problematizar as várias manifestações de violência que existem e são praticadas em nossa sociedade, a fim de proporcionar novos olhares e práticas cotidianas.

Na terceira edição do projeto, em 2018, usamos como fonte de inspiração a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois víamos cotidianamente a dignidade humana sendo violada, entretanto, do outro lado, dezenas, centenas, milhares de pessoas lutando por uma sociedade mais justa. E acreditando que, através da educação, podíamos somar forças e fazer valer os princípios que norteavam a declaração. Escolhemos como tema para o projeto ALI no Baldo, o título do livro de Manuel Castells (2013) **"Redes de Indignação e Esperança"**.

No livro, Castells (2013) analisa movimentos sociais recentes, como a Primavera Árabe, as revoluções na Tunísia, no Egito e em outros países do Oriente Médio e do norte da África, as revoltas na Islândia, os indignados na Espanha e o Occupy nos Estados Unidos. O autor mostra que os movimentos se espalharam através da internet e:

> (...) transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor. Uma humanidade que tinha de ser reconstruída a partir do zero, escapando das múltiplas armadilhas ideológicas e institucionais que tinham levado inúmeras vezes a becos sem saída, forjando um novo caminho, à medida que o percorria. Era a busca de dignidade em meio ao sofrimento da humilhação (CASTELLS, 2013, p.18).

Nosso desafio era realmente transformar medo em indignação e, através do projeto, mostrar os movimentos sociais que atuam na nossa sociedade e que representam a esperança de uma sociedade mais justa. Mas de onde vêm os movimentos sociais? Para Castells (2013), suas raízes estão nas injustiças sociais: exploração econômica, pobreza, desigualdade, antidemocracia, repressão, judiciário injusto, racismo, xenofobia, negação cultural, censura, brutalidade policial, incitação à guerra, fanatismo religioso, descuido com o planeta, desrespeito à liberdade pessoal, violação da privacidade, gerontocracia, intolerância, sexismo, homofobia, entre

outros. Tanto para Castells (2013), como para nós, os movimentos sociais são a fonte da mudança social e estes movimentos são constituídos de indivíduos necessários para que as mudanças ocorram.

Neste sentido, o projeto daquele ano pretendia propor uma reflexão sobre o sistema em que vivemos e entrar em contato com as redes de solidariedade e movimentos sociais, a fim de articular mentes e criar significados de reivindicação por esperança e tempos melhores, para que as próximas revoluções realmente partam, fiquem e sejam para a base social num processo rizomático. Assim, convidamos para a nossa escola o Cefuria para falar sobre a organização deles que é voltada para educação popular e como construir grupos autogestionários, com metodologia freireana, principalmente em periferias; a sociedade protetora dos animais de Curitiba; o Mães pela Diversidade que é um coletivo nacional composto por mães (em maioria) e pais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, sendo que algumas famílias que compõem o grupo perderam seus filhos assassinados por conta da homotransfobia; a Junior Chamber International (JCI) uma organização não governamental, composta exclusivamente por voluntários, no mundo a JCI está presente em mais de 110 países e territórios, seu objetivo é ser reconhecida por potencializar ações que provocam mudanças sustentáveis na comunidade, e criar oportunidades de desenvolvimento para a sociedade; o Dia de Rainha, um projeto que cuida da autoestima e empoderamento de mulheres em situação de rua; a Rede Mulheres Negras do Paraná, para falar sobre a questão de gênero, raça e classe como uma estrutura social e a história de resistência e valorização da cultura negra no Brasil.

Nosso objetivo era que os estudantes refletissem sobre a sociedade em que vivemos e entrassem em contato com as redes de solidariedade e movimentos sociais, a fim de articular mentes e criar significados de reivindicação por esperança e tempos melhores. Nas palavras de Castells (2013, p. 9):

> De início, eram uns poucos, aos quais se juntaram centenas, depois formaram-se redes de milhares, depois ganharam o apoio de milhões, com suas vozes e sua busca interna de esperança, confusas como eram, ultrapassando as ideologias e a publicidade para se conectar com as preocupações reais de pessoas reais na experiência humana real que fora reivindicada.

O tema da quarta edição do Projeto ALI no Baldo em 2019 foi **"Admirável Mundo Novo"**, inspirado no livro escrito por Aldous Huxley

(1987) e publicado em 1932, narra a história de uma sociedade futurista, em que seus habitantes passam por um pré-condicionamento biológico e psicológico para que vivam em harmonia com as leis sociais e com um sistema de castas. O objetivo maior era manter a ordem, mesmo que para isso todos passem por uma grande lavagem cerebral, eliminando qualquer senso de individualidade ou de consciência crítica sobre a realidade.

Apesar de ter sido escrito há mais de 80 anos, Admirável Mundo Novo se mostra, em muitos momentos, extremamente atual, levantando questionamentos sobre a vida contemporânea e sobre os desafios para o futuro da humanidade. Com personagens complexos, a narrativa envolve o leitor em um universo hipotético, mas passível de diversas comparações com todas as mudanças pelas quais o mundo tem passado ao longo das últimas décadas.

Para fazer com que os alunos conseguissem marcar um paralelo entre a obra e a realidade foi necessário, antes de qualquer coisa, mostrar para os discentes o que era uma distopia com ajuda de alguns especialistas dessa área em literatura. Em sequência, trabalhamos, por meio de palestras e oficinas temas como: alienação e felicidade embalada, que com base na obra tema, abordava a ideia de servidão moderna e reificação da mercadoria, como resultante de uma rede tecida e aceita pelo capitalismo e que tem como propósito a manutenção do status quo vigente, baseado em classes sociais; mídia e alienação, que resgatou a formação da mídia brasileira e as mudanças ocorridas nas décadas de 1950 e anos 2000, trabalhando assim mídia e política, mídia e padronização de pensamento, *fake news* e política, além de liberdade de expressão e democracia; biotecnologia e neurociência, onde foram abordados técnicas de estudo do sistema nervoso na atualidade e como o conhecimento nesta área é importante para a cura de doenças mentais, além de outras aplicações que podem ser dadas ao conhecimento nesta área que não para a cura, mas para o melhoramento das capacidades humanas ou até mesmo controle da mente.

Trabalhamos algumas outras distopias e seus paralelos, como a obra da canadense Margaret Atwood, O Conto da Aya, lançada em 1985, que é ambientada em uma sociedade distópica onde a mulher é submetida apenas à procriação da espécie, através da qual foi possível discutir relações de gênero ao longo da história que inspiraram a autora a escrever a distopia. A obra Matrix, lançada há vinte anos, é uma das mais famosas distopias do cinema. O filme impressiona por sua capacidade visionária de explorar questões com as quais a humanidade havia se deparado há pouco e tiveram papéis fundamentais nas duas primeiras

décadas do século XXI. Como sabemos se a realidade que os meios de comunicação nos apresentam é verdadeira? Qual é a medida saudável de uma relação com a tecnologia? Será que tecnologia e progresso andam juntos? Foram debatidas estas questões e outras que se apresentaram a partir de uma leitura crítica do filme. Além da obra Não Verás País Nenhum, uma distopia brasileira, da década de 1980, que tem como trama a destruição da Amazônia e a falsificação da história remetendo aos tempos atuais do país; entre outras palestras e oficinas.

Conforme foi possível perceber, o Projeto A.L.I. no Baldo permite o desenvolvimento da curiosidade, da reflexão e do questionamento de forma dinâmica, a aprendizagem é concebida de forma abrangente, exigindo dos alunos e professores capacidade crítica diante da realidade social, acionando teorias e conhecimentos de todas as disciplinas escolares. Desenvolvemos uma prática pedagógica que possibilita uma aproximação com vários tipos de conhecimento, evidenciando que a escola deve ser plural no conteúdo, no currículo e em todas as suas práticas. Uma sociedade complexa exige uma prática pedagógica que contemple as várias dimensões e manifestações do conhecimento e da aprendizagem, só há educação emancipadora quando todas as áreas do conhecimento dialogam no processo de formação do estudante.

Considerações Finais

O projeto ALI no Baldo está na quarta edição e podemos afirmar que o desenvolvimento do protagonismo juvenil é uma das características marcantes. Abrangendo todo o Ensino Médio, cada aluno participa de, no mínimo três edições e são perceptíveis as mudanças e os avanços de nossos estudantes.

Quando chegam ao primeiro ano do Ensino Médio, eles estão meio deslocados e não compreendem, no primeiro momento, como funcionam todas as etapas do projeto e, algumas vezes, são até resistentes, mas acabam se envolvendo. No segundo ano do Ensino Médio, eles já sabem como funciona e conhecem as etapas, a participação é muito mais consciente e o envolvimento é maior. No terceiro ano do Ensino Médio, temos um protagonismo ainda maior, estão curiosos e desejam saber qual será o tema, quantas oficinas serão ofertadas e fazem análises dos temas anteriores.

Outro ponto positivo do projeto é sua organização, o formato dele permite que a dinâmica da escola seja transformada, os alunos

têm a possibilidade de aprender de várias maneiras distintas, sem a formalidade da sala de aula. Todo o processo de escolha das oficinas, a participação na palestra de abertura, a confraternização com os colegas são experiências que produzem vários tipos de conhecimento que vão além de conceitos ou teorias que muitas vezes caracterizam a sala de aula.

Entendemos que a educação deve proporcionar ao sujeito a capacidade de autonomia, que o conhecimento é um processo dinâmico e perpassa toda a vida e está presente em todos os momentos. Não podemos precisar com dados objetivos os avanços dos nossos alunos depois de participarem do projeto, mas no cotidiano da escola percebemos claramente as mudanças e os avanços, sendo que muitos dos convidados que ministram as oficinas relatam que nossos alunos são questionadores, reflexivos e interessados.

Nossas escolas podem e devem inovar nas práticas pedagógicas, trabalhamos com jovens que precisam e têm o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, não podemos permitir que a escola pública seja fragmentada, mas sim que promova uma educação integral e permita que cada jovem possa se desenvolver enquanto ser humano, sendo capaz de sonhar e acreditar. A escola pública, apesar de todo o ataque que sofre, ainda é espaço de resistência, nossa prática pedagógica é um dos elementos de resistência, quando educamos para a autonomia e não para a reprodução.

Referências

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhado à educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, M**. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular.** Movimento Revista de Educação. Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

ENTRE ESCOLA, TERREIRO E UNIVERSIDADE: A PROFESSORA EM (TRANS) FORMAÇÃO

Maritana Drescher da Cruz

Para início de conversa

Esse texto é resultado do processo de (trans)formação da professora de História que lecionou Ensino Religioso, filha de *axé*[22] e pesquisadora. Durante mais de uma década, atuo como docente na rede Estadual do Paraná, em Curitiba e região metropolitana. Nesses anos de atuação, percebi que o assunto Religiões de Matriz Africana vai além de ser um tabu na escola, estudantes adeptos dessas religiões são silenciados e, por vezes, oprimidos por seus pares e até por seus professores e professoras. Uma inquietação nasce da vivência e do querer, sentidos de que estudantes da rede estadual de educação do Paraná tenham sua religião respeitada, sobretudo sua liberdade de culto e manifestação de crença em ambiente escolar. Assim sendo, vou compondo e tecendo relações entre essa professora em constante processo de formação e estudantes da rede estadual de educação do Paraná que são adeptos de religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda).

O tema racismo religioso é uma questão que me inquieta desde 2012, quando um jovem me interpelou ao final da aula de História do primeiro ano do Ensino Médio, naquele momento discutimos mitologia grega e teci aproximação a mitologia *Yorubá,* associando deuses e divindades gregas com africanas. Ao final da aula, o jovem levantou-se após todos os colegas saírem, se aproximou e, quase sussurrando, disse: "*professora, sou pai ogã de Oxossi*". Tão logo concluiu essa frase, pediu segredo e, envergonhado, saiu rapidamente da sala.

E tinha um Ogã no meio do caminho, naquele momento, a experiência aconteceu, tudo atravessou, tudo exercitou, tudo agitou, tudo me chocou e algo se deslocou na minha percepção do mundo. E pensando em consonância com Larossa (2002, p. 27):

[22] Filha de axé. Adepta de Religiões de Matriz Africana.

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece.

Inquietações ressurgiram, afloraram e, como úlceras abertas, atormentaram-me. Movida por uma dessas úlceras da sociedade que é o racismo religioso, comecei a refletir sobre essa questão.

Após essa experiência, a professora, que também é filha de axé, sentiu-se mobilizada em direção a esse tensionamento. Traçando caminhos em busca de respostas, comecei a ler para compreender tal situação. Nessa trajetória, em 2014, ingressei na Pós-graduação ofertada pela UFPR em Educação da Relações Étnico-Raciais e apresentei a monografia intitulada "*Mojubá*: Representações possíveis de Exu e Pomba Gira pela ótica Umbandista de Curitiba". Em 2016, cursei outra pós-graduação em Metodologia do Ensino Religioso, em uma instituição privada. Ainda com poucas respostas às minhas indagações, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino e ingressei nele ainda em 2016, no qual apresentei a dissertação intitulada "Entre Terreiro e Escola: Processos de Formação de jovens candomblecistas", defendida em 2018. A professora e a aprendiz de cartógrafa, antes e durante a pesquisa, foi se transformando, em devires outros. Inquieta, inacabada, imperfeita e motivada pelos processos de mudanças. Saí desse processo mobilizada a continuar a pesquisar e me dediquei, em 2019, para ingressar no doutorado por aquela motivação de 2012, o *ogã* no meio do meu caminho. Atualmente, como doutoranda do PPGE-UFPR, faço inúmeros questionamentos acerca do racismo religioso, da valorização da cultura dos povos de terreiro, da formação de professoras e professores que lecionam o Ensino Religioso, ou seja, uma proliferação de indagações.

Inquietações

Nos últimos tempos, os noticiários e as redes sociais alertam sobre uma crescente onda de racismo religioso. É crescente o número de templos de Religiões de Matriz Africana que são invadidos, tendo suas imagens

e símbolos sagrados quebrados e profanados e seus membros sendo agredidos dentro e fora dos terreiros. Esse racismo religioso atravessa os muros da escola, pois é recorrente a presença de momentos de tensão, violências e racismo religioso em comunidade escolar. Observa-se também, por diversas vezes, educadoras e educadores se omitindo ou ainda "comungando" de tais situações. Assim sendo, o espaço escolar apesar, de idealmente laico, continua reproduzindo uma cultura judaico-cristã como regra e as diversidades religiosas que destoam dessa crença, como anômalas.

A escola é um espaço para se aprender sobre as diversas religiões como patrimônio cultural e tem a função de promover a reflexão sobre as experiências religiosas diferentes de sua comunidade escolar. É também papel dela posicionar-se contra as estruturas de poder que encobrem e naturalizam a discriminação contra religiões não cristãs, sobretudo as de Matriz Africana. Nesse sentido, corroboro então com Gomes (2007, p. 25), quando diz que "falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de descolonização e dominação".

Nessa perspectiva, compreendo que um passo na direção ao combate efetivo do racismo religioso está nos processos de formação de professoras e professores para superação da reprodução de racismo, nesse caso, especialmente, o racismo religioso que exige uma reflexão imprescindível sobre nossos processos formativos.

Acredito que no papel de professoras e professores deve estar a mediação da construção de relações interculturais de maneira positiva e a interação com ela de forma aberta e não preconceituosa, abandonando o romantismo do imaginário social. Esse ideário romântico propaga a existência de uma harmonia religiosa que está fundamentado no mito da democracia racial. Para a construção de uma sociedade/escola verdadeiramente democrática, devemos ser vigilantes zelosos desse processo, sempre em diálogos com os direitos humanos, buscando construir na escola espaços sociais de convívio na diversidade, tornando emergente a cultura de acolhimento às diferenças. Para tanto, acredito que o conhecimento da realidade que envolve a capacitação de professoras e professores possa contribuir para dissolver os pré-conceitos com relação às Religiões de matriz Africana e suas adeptas e adeptos.

A experiência do aprendizado na Umbanda e no Candomblé apresenta-se para esta pesquisadora, que além de professora é adepta dele, como entrada para acompanhar o processo de construção de um território existencial. A emergência do combate ao racismo religioso

passa pela relevância do tema embasado em uma perspectiva da pesquisa acadêmica. O racismo religioso na escola e o Ensino Religioso como uma possibilidade de resistência a esse feixe, apresentam-se como campo fértil a ser pesquisado. Não pretendo hierarquizar o ensino da história das religiões, não existe nenhuma religião melhor ou pior. Assim sendo, em busca da mudança desse paradigma de violação do Estado Laico e da superação do racismo religioso, aposto na formação de docentes.

Cartografando

Nesse meu caminhar-pesquisar, acolho a cartografia como metodologia de pesquisa. O conceito de cartografia foi enunciado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e exposto na introdução de "Mil platôs", vol. 1. Essa metodologia nos permite acompanhar processos. Ela vai à contramão do caminho previsto, linear, com uma rota definida para que se chegue ao fim. Segundo Barros e Passos (2015, p.31) "o método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas". Com a cartografia, abrem-se possibilidades de tecer, acompanhar percursos, deixar-se contagiar por narrativas, transpor dicotomias, disseminar multiplicidades.

Deleuze e Guattari (1997), ao pensar a cartografia, afirmam que um mapa não é fechado, mas aberto para conexões em todas as suas dimensões. O mapa é desmontável, rasgável, revertido, suscetível de receber alterações constantes, adaptando-se a montagens de qualquer natureza. A cartografia pressupõe:

> Uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método- não mais caminhar um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17).

Acompanhar tais processos no sentido de processualidade, como apontado por Kastrup e Barros (2015), caminhar junto com a/na pesquisa. O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem, sem separar a pesquisadora da/do participante do processo em

curso. Pois, segundo Barros e Passos (2015, p. 31) "conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho": "... Caminante no hay camino,/se hace el camino al andar..." (Antonio Machado)[23].

As fontes agenciadas no processo da composição dessa escrita podem ser escritas ou não, nem só teóricas, mas também poéticas e filosóficas, pois segundo Rolnik (2016, p.65), "tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido", pode ser entrada bem-vinda a campo, dessa maneira, agencio para essa composição as minhas memórias, algumas anotações e reflexões dos afetos vividos a campo, filmes, *itans* (lendas), cantigas e *sassanhas* (rezas), imagens e depoimentos de estudantes filhos e filhas de *axé*.

Pesquisar exige um inventar-se constante, se (re)inventando e inventando novos modos de existência. Abrir-se, ser sensível, aprender a ouvir mais foi um exercício assimilado no mestrado que trago ao doutorado e também a minha prática pedagógica.

Educação e as Religiões de Matriz Africana

Exu nas escolas
As escolas se transformaram em centros ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas novamente
Num país laico, temos a imagem de César na cédula
e um "Deus seja louvado"
As bancadas e os lacaios do Estado
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética
Em toda casa, ao invés de uma cruz
teria uma cadeira elétrica
Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escola
Exu no recreio

A música de Elza Soares traz questionamentos acerca da educação e da suposta laicidade que deveria estar presente na escola. Sobre

[23] Machado Antonio. Caminante no hay caminho. Disponívelhttps://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm. Acesso 22 de set 2017.

Religiões de Matriz Africana e o campo da Educação, segundo Quintana (2016, p.13), há uma escassez de produções acadêmicas que versam sobre a relação educação-Candomblé e explica que é devido ao fato de se tratar de um campo de tensões. Nas palavras do autor, "o estudo da religiosidade de matrizes africanas gera certo "mal-estar" dentro dos currículos acadêmicos, tencionando as relações dentro do campo educacional brasileiro". Afirmação parecida faz Botelho (2014, p.3582): "e saberes muitas vezes ignorados nas universidades, entre os chamados temas proibidos estavam aqueles relacionados às Religiões de Matriz Africana". Questão ainda encontrada, em escolas que já lecionei e que leciono, em Curitiba e região metropolitana. Professora e professores ainda se negam ou omitem a abordagem de assuntos como: *Orixás,* Candomblé, Umbanda e demais questões que tangem à cultura e religiosidade afro-brasileira. Inquietações são criadas por alguns pais e mães, estudantes e também pelos próprios professores e professoras, pois uma tensão surge quando se pretende trabalhar as questões étnico-raciais sobretudo quando no que diz respeito a religiosidade.

Apesar de terem se passado mais de uma década da promulgação da lei 10.639/03[24], Religiões de Matriz Africana são vistas de maneira arrevesadas e quando aparecem geram tensões e mal-estar nos ambientes escolares. E, a partir dessas inquietações, passo a dialogar com Exu.

Exu e a pedagogia profana

Exu é um *orixá* que pode ser compreendido pelo Candomblé e pela Umbanda com diferentes vieses. Adoto para essa escrita a noção de Exu entendida pelo Candomblé de nação *Ketu*. Ele possui uma personalidade inquieta, que busca o movimento, constantemente é dinâmico, contraditório, abrindo um espaço para questionamentos de maneira a refutar uma verdade absoluta. Novamente trago o Exu nas escolas, a letra da música de Elza, que notoriamente faz uma crítica da tomada do Estado Laico por uma força política que se solapa na pseudo religiosidade cristã:

[24] Em março de 2003, foi aprovada a lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9394/96, com o objetivo de promover a educação no sentido de valorização da contribuição do povo negro.

> Estou vivendo como um mero mortal profissional
>
> Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
>
> Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
>
> Mesmo pisando firme em chão de giz
>
> De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
>
> Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
>
> E contadas só por quem vence
>
> Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso
>
> E o que as crianças estão pensando?
>
> Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?

Segundo Eduardo Quintana (2016) Exu está ligado à sexualidade e é representado por símbolos fálicos, ligado à comunicação com passado e futuro. Ele escapa das regras e dos limites, ironiza na inversão dos papéis sociais. Teria Exu, para esse autor, uma capacidade "anticartesiana" manifestada por três princípios fundamentais: a rebelião, a ironia e o movimento, pois desqualifica e ironiza o poder e suas hierarquias, demonstra que o poder não é intocável e traz desordem no sentido da mudança enquanto forma de resistência a ordem social vigente. Sendo ele o orixá da mudança, do movimento do devir.

Pensando com Quintana, Exu pode ser entendido como a indagação em meio às certezas, e um desestabilizador, que discute e investiga, subvertendo uma ordem de verdade absoluta. Essa personalidade aparece também em uma *itan Iorubá* que aprendi e conto a seguir: Exu faz dois amigos brigar...

> "... Dois amigos que trabalhavam em suas roças juntos, esqueceram de louvar Exu, apesar de Exu sempre ter dado chuva e boas colheitas. Exu ficou muito bravo com tal esquecimento. Pegou um boné pontudo que de um lado era branco e do outro vermelho, e caminhou bem na divisa das duas roças. De seu lado direito estava um e de seu lado esquerdo, outro. De maneira que cada amigo viu uma cor do boné. Os dois se olharam e perguntaram quem era o homem de boné branco? e o outro, pergunta quem era o homem de boné vermelho? Era branco, vermelho, branco, vermelho... Terminaram brigando por esse motivo."

Por essa personalidade questionadora, atrevida, desavergonhada e ousada, Exu tinha sido associado ao diabo cristão.

As características de Exu como: questionar, subverter, a inquietação, conecta-se com a emergência de uma pedagogia profana, anunciada por Larrosa em seus escritos. Ela nos convida a pensar para além de saberes e métodos disciplinares, orientações e respostas seguras, sugerindo uma pedagogia mais indisciplinada. Larrosa (2015, p.8) propõe também um movimento de uma pedagogia que subverta e nos alerta sobre a inconveniência do pedantismo daqueles que sabem, desconfiando e apontando para os perigos e para a arrogância dos proprietários das certezas e das verdades. Assim sendo, ele sugere a urgência de "recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes".

Uma provocação que possibilita pensar a educação por outro registro, aquele que se aproxima do temperamento questionador e inquieto de Exu. Sendo ele Orixá do movimento, desencadeia dúvidas, subversões e um certo alastramento de perguntas sem respostas prontas e acabadas.

Para Conceição (2006), essa associação de Exu com o diabo fora inventada sobre a forja do catolicismo e sua representação puramente negativa é uma construção que ainda permeia o imaginário social. Por outro lado, segundo esse autor, Exu pode significar caminho para se mover do lugar, o conflito, a inquietação e a dinâmica pedagógica do terreiro, abrindo espaço aos conflitos e às dúvidas. Esse princípio guardado por Exu permite que sujeitos vivam seus conflitos e questões.

Stela Caputo (2012) relata que uma professora da rede municipal do Rio de janeiro, em 2009, foi proibida de lecionar na escola por usar o livro "lendas de Exu "de Adilson Martins, pois fora acusada por pais, mães, professores e direção, de fazer "apologia ao diabo". Diante disso, uma escola silencia lendas africanas, mitologia *Iorubá*, contribui para silenciar também estudantes que professam Religiões de Matriz Africana.

Por todo o exposto, se Exu não está presente na escola, deveria estar, não como divindade a ser cultuada, mas como características de ação e mobilização de decolonizar fluxos contínuos, movimentos e transformações. Valorização da dinâmica nos processos de aprendizagem que reclamariam espaço para dúvidas, questionamentos, erros, inquietações, tudo aquilo que representa Exu e que faz parte do ser humano.

Produzindo fissuras

Acredito que eu tenha também essa inquietação de Exu e busco constantemente o movimento da mudança produzindo fissuras, brechas buscando *decolonizar* o currículo colonial, como propõe Walsh (2018). Na sala de aula, um espaço exíguo no qual estudantes resistiam com suas crenças, com seu Candomblé e Umbanda. Espaços de fala, de escuta e representação da sua diversidade religiosa são suprimidas. Pois meus estudantes não se sentem contemplados, pois sua religião não é apresentada, diferente da judaico-cristã que é trazida durante as aulas e posta como norma.

Lembro-me que em diversas ocasiões ouvi de alguns colegas de área do ensino religioso que não iriam trabalhar "essas coisas" por não querer "confusão". Essas coisas, eram religiões como Candomblé e Umbanda: negligência? Racismo religioso? falta de conhecimento dos discentes? Essas são questões que pretendo responder com a pesquisa do doutorado.

Mas espaços foram sendo cavados e alargados cotidianamente nas proposições de minhas aulas, trabalhar as mitologias e, mais especificamente, a mitologia Iorubá. Pinceladas suaves sobre mitologia e candomblé foram sendo dadas nas aulas de ensino religioso e em História nos sextos anos do Ensino Fundamental, e no primeiro ano do Ensino Médio e, quando se percebia aberturas, em outros momentos. Apesar dos sensores da educação maior, como direção escolar e pedagógica e parte de um corpo docente. Espaços foram sendo cavados dentro de minha prática pedagógica, abriu-se um lócus para que estudantes pudessem se expressar, falar de suas crenças, daquilo que lhes faz sentido. Essas fissuras esses espaços que vão sendo abertos Silvio Gallo nomeou de educação menor.

Por uma educação ***menor***

Busco aqui uma aliança entre o conceito educação menor e o Candomblé para pensar os processos de educação nos terreiros. Essa aliança implica em estar atenta ao que escapa ao que foge dos padrões, das regularidades. Atenta ao movimento, às mudanças e às invenções de outros modos de existência. Com Gallo (2016, p. 53) "pensar educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos".

Pensar uma educação menor, a partir do Candomblé, ou pensar no Candomblé com a educação menor. É pensar no movimento de resistência do povo de santo, na manutenção dos "textos" sagrados,

e de seus ensinamentos via tradição oral. Percebe-se que a oralidade, o silêncio, o segredo, são valores e mecanismos de conhecimento que escapam às regularidades do aprender.

Terreiros como espaços de resistências

A religião tem-se mostrado um lócus de resistência da cultura africana. Percebe-se nos terreiros a manutenção de uma cultura, de uma língua e de costumes trazidos do além-mar. No documentário "Atlântico Negro – na rota dos orixás", o narrador diz que, nos porões dos navios, além de músculos, vinham ideias, sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas e formas de ver a vida.

Seguindo essa mesma lógica, Conceição (2006, p.12) nos fala que a organização de pessoas negras em torno de terreiros serviu como mecanismos de resistência negra de diferentes povos africanos. O contexto pedia pensar estratégias de preservação de si, dos seus e de sua cultura. Mesmo que, para isso, fosse preciso incorporar outros elementos para se adaptar às realidades diversas existentes naquele contexto. Assim sendo, os terreiros, para além dos espaços religiosos, assumiram também uma função de lócus de resistência cultural, política, econômica e religiosa.

Para final dessa conversa

Pensar a formação como leitura, implica pensá-la como um tipo particular de relação. Concretamente, como uma relação hermenêutica, como uma relação de produção de sentido. De meu ponto de vista, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção (Jorge Larrosa).

Assim sendo, penso um texto – Candomblé e Umbanda, aquele que pode ser escrito nas vivências de filhas e filhos de santo nos ilês axés. Texto a ser lido-sentido e com ele ser formado, transformado. Os processos de formação e transformação nas religiões de matriz africana pedem uma capacidade de escuta e de leitura dos acontecimentos. Uma implicação da filha e do filho pede potência dessa escuta-leitura. Estar implicada nesse processo, com as palavras de uma das jovens que teve seu depoimento colhido:

> É muito louco! Porque você entra em sintonia com aquele orixá. Naquele momento é como se vocês se se torna um. Nada mais pra mim importa, eu to com ele,

> eu sou inteiramente dele, então eu não vejo o que está acontecendo a minha volta. "Ah, você viu que fulano veio na festa, que estava na assistência assistindo?" Eu não vi, porque eu estava entregue aquele orixá. A gente torna-se um, é uma única energia que eu me dou inteiramente aquele orixá, porque eu estava entregue aquela energia. É como se a gente entrasse num vácuo e eu só escutasse o atabaque e visse o orixá que está no meu lado. (Yatebexé Yolanda).

Aquele que está aberto à escuta está disposto a ouvir e deixar-se arrebatar pelo que te derruba, mas também te limpa, purifica e te liberta te apresentando um novo modo de existir. É aquele que segundo, Larrosa "está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura" (LARROSA, 2007, p.134). Assim me abro e me deixo arrebatar por uma busca sucessiva de respostas e combate ao racismo religioso.

Entendo que avançamos e retrocedemos, temos hoje um referencial curricular do Estado do Paraná que norteia o Ensino Religioso e que a Religiões de Matriz Africana devem ser comtempladas, bem como outras religiões que compõem tal currículo e, se tal currículo é cumprido, e como é cumprido, é um tensionamento que me proponho a pesquisar.

Hoje, no Brasil, presenciamos um retrocesso naquilo que pensamos estar resolvido, de direito adquirido. Mais do que nunca, justifico a relevância de problematizar tal tema na academia e nos currículos escolares.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BOTELHO. Denise. **Educação e candomblé: contribuições para discussão de raça e gênero.** 18º Encontro Nacional da REDOR. Recife. 2014. Disponível em http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2312, acessado em: 24 de mar.de 2018.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**.** In: CANDAU, V.M.; MOREIRA, A.F. **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**; **e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Ogan, adósu, òjè, ègbómi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p.149-181.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix**. Kafka: Por uma literatura menor**. Lisboa: Editora Assírio e Alvin, 2003.

_____. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 4, São Paulo: Editora 34, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

JOSSO, Christine-Marie. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: **escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____.Literatura experiência e formação. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos, novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª ed. Porto Alegre: Lamparina, 2007. p.129-156.

NASCIMENTO, F. G. **Clube de arte na escola: Espaço de criação e formação.** 117f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

O QUE É PEDAGOGIA DECOLONIAL. **Apresentado por Catherine Walsh e Nilma Lino de Gomes e mediação da Vera Candau.** Rio de Janeiro, TV UERJ, 19 set. 2018. 1 vídeo 3h; 37m;30s.Publicando pelo canal TV UERJ. Português, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=1847s acessado em: 27 maio 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In. **Pistas do método da cartografia:** A experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina. 2014.

QUINTANA, Eduardo. Èkòolé**, no candomblé também se educa.** Jundiaí: Paco editorial. 2016.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás:Deuses iorubás na África e no novo mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA, ENTRE O DITO E O FEITO[25]

Taysa Cristina Bedak Junkes
Vanessa Maria Poteriko da Silva
Fernanda de Almeida Carvalho

Introdução

A característica mais fascinante de uma escola é que ela agrupa pessoas com as mais diversificadas origens, vivências e concepções. Não cabe, neste momento, entrar no mérito do papel social da escola, pois isso é função da comunidade escolar que deve descobrir, discutir e traçar como objetivos a se cumprirem, de acordo com seu propósito pedagógico em seu tempo e espaço. Devido a isso, defende-se uma gestão participativa no discurso (dito) e na prática (feito).

O tema em questão justifica sua discussão por refletir sobre uma administração escolar que desenvolva práticas de uma gestão participativa, na qual sejam contemplados os anseios da comunidade que a constitui. Entende-se que um ambiente escolar colaborativo, motivado e democrático, onde cada integrante saiba sua função e a cumpre por reconhecer que o sucesso da coletividade começa com cada indivíduo, são fatores que podem contribuir para a tão almejada qualidade da educação. Faz-se necessário também traçar considerações sobre a gestão tradicionalista, trazendo pontos relevantes e questionáveis sobre esse formato de gerir.

Sendo assim, o principal objetivo deste trabalho é apontar as principais divergências mais significativas entre as duas formas de gestão, a participativa e a tradicionalista, levando em conta que a primeira prática resulta em benefício para todos por seu envolvimento direto, contemplando os anseios da comunidade que dela participa e a consolida por discussões e práticas; enquanto que a prática tradicionalista gera dados para a satisfação da mantenedora e uma nítida relação de

[25] Texto atualizado para esta coletânea. Foi apresentado no XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, entre os dias 23 a 26 de setembro de 2013, no campus da PUC PR, Curitiba, Paraná.

poder, através da e hierarquia nas decisões sobre os encaminhamentos e estruturação material e pedagógica da escola.

Para o desenvolvimento argumentativo deste artigo, foi adotado o método de revisão literária, apresentando inicialmente uma curta retrospectiva da educação brasileira seguida por uma descrição dos tipos de gestão que convergem em gestão participativa ou tradicional em escolas públicas. Ao final, propõe-se uma discussão de como o gestor pode, na sua administração, integrar a participação da comunidade escolar e local em prol do bem coletivo da escola.

Retrospectiva da Educação Brasileira

Nossa herança ou legado educacional, historicamente, deriva da chamada *cultura clássica*, ou seja, da cultura greco-romana. A forma de observarmos o mundo, de construirmos a lógica e as leis que regem a sociedade atual teve sua origem, em grande parte, nos princípios gerados pelos pensadores filósofos gregos.

No Brasil, os jesuítas foram responsáveis por uma considerável influência cultural e educacional. Assim, a educação não se destinou apenas ao ensino de humanidades, mas também das ordens sacras. Essa educação jesuíta, com o passar do tempo, foi criticado pela corte, pois, segundo ela, não formava homens cultos, resultando na influência europeia no ensino brasileiro. A partir desse contexto, o Estado assumiu a responsabilidade do ensino, em conjunto com a Igreja. Nesse processo, o objetivo principal da corte era formar pessoas capazes de atender ao serviço público.

Somente a partir da Revolução Industrial, com a abolição da escravatura e surgimento do novo regime político, percebeu-se uma preocupação de organizar o ensino. Com a Constituição da República, a escola passou a estar presente no cenário brasileiro, caracterizada como uma escola de massa, proporcionando uma significativa elevação do número de alfabetizados e de alunos. Em consequência, houve um crescimento na demanda social de educação e da expansão do ensino.

O Movimento da Escola Nova representou um forte impulso na educação, seguido de discussões e de uma efetiva organização da educação pública. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a educação começou a ser reconhecida como uma questão nacional. A partir daí, inúmeras leis e reformas educacionais foram efetivadas. As que mais se destacaram referem-se às Diretrizes e

Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, e Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo grau da LDB, no período da ditadura militar no Brasil. Essas reformas tinham o intuito de extinguir a dualidade do ensino, ou seja, a existência de um ensino direcionado à elite e de outro à classe popular. Assim, todos os brasileiros passariam a ter uma única trajetória de ensino.

Com a introdução do projeto liberal, surgem novas perspectivas para a educação, onde o profissional da educação começa a ser observado e a forma de como se ensinava, mais estudada. Novos materiais passam a ser incluídos, bem como a variação de atividades e o uso do lúdico, entre outros métodos que passam a fazer parte do processo da educação.

Contudo, o Estado mantém uma hierarquia no comando das escolas sob seu rígido controle. Isso é percebido quando tomamos como exemplo prático a nova Matriz Curricular para a Educação Básica da rede estadual, proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) no fim do ano de 2012. Sugerem a "discussão e avaliação" de alguns modelos já prontos, nos quais todos contemplam o aumento de número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O aumento de carga horária destas áreas do conhecimento ocorreu em detrimento da diminuição de tempo destinados a outras disciplinas, que terão sua carga horária diminuída, estas mesmas que tiveram sua conquista discutida por décadas e agora estão fadadas a terem menos "importância" na formação intelectual e cultural dos alunos.

No material de divulgação destas ditas propostas a serem "discutidas", existe um ponto que questiona o papel da escola pública e em sua arguição destaca a importância da construção coletiva e a universalização da qualidade da aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) da rede pública.

O sistema de gestão escolar atual é resultado de um processo lento e gradual de avanços e de alguns retrocessos, que só foi possível por incansáveis décadas de lutas e discussões, como tudo que envolve a educação.

Para desfrutarmos do direito de uma escola gratuita, obrigatória e laica, a trajetória foi árdua e ainda continua através de embates contra um sistema que tenta se impor de forma truculenta e sutil, pois mascara suas intenções gerencialistas que compactuam com o interesse de empresas privadas em ter acesso à lucrativa rede de ensino, com uma falsa fachada de reformulação de currículo.

A história do país, e assim segue a história da educação, deu-se a partir de um processo de escolhas. Desde o uso de modelos estrangeiros

que ocasionam uma expropriação cultural brasileira, até chegarmos a uma proposição de ensino onde a base passou a ter relação com o bem estar social, progresso e capacidade de transformação, principalmente da criança. A educação finalmente se nacionalizou e se volta, assim, para a formação do cidadão, dando inclusive a possibilidade de ser este sujeito tratado como o centro dos objetivos aos quais de propõe.

Considerações sobre a Gestão Escolar

Partindo do pressuposto da formação do cidadão enquanto papel da escola, o gestor também transpõe para sua função o propósito de responsabilidade social e humana aliado com o processo educativo. Dessa forma, a gestão escolar tem que superar o termo limitado de administração escolar, para um conceito que foi reconhecido como base para a organização dos processos educacionais, bem como para a mobilização das pessoas, visando ao desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que se ofertado. Segundo Lück (2011):

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Dessa forma, o papel do gestor se amplia e passa a abordar a dimensão tanto técnica quanto política, sendo assim definidas nas palavras de Bordignon e Gracindo (2000) citado por Araújo (2009):

- A *qualificação técnica* exige o conhecimento dos fundamentos da Educação e da Pedagogia, acrescida da necessária base docente, bem como dos processos de gestão de uma organização em nível micro (escola) e macrossistema).
- A *qualificação política* exige sensibilidade para perceber e antever todos os movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, considerando as individualidades (diferenças individuais), e coordenando o potencial da instrução para atingir sua finalidade, vindo, então, a instituição a cumprir o seu papel social.

Por esse viés, o gestor deve conhecer a teoria e a prática pedagógica, bem como ter habilidades políticas para gerenciar os diversos conflitos que permeiam o ambiente escolar. Para tal, a liderança é uma característica primordial desse gestor político. Entende-se a liderança como "um processo pelo qual um indivíduo influencia outros, a realizar os resultados desejados" (Montana e Carnov (2000) citado por Dias e Winkeler (2016, p.30). Para "influenciar" as demais pessoas, é possível partir de diferentes metodologias ou perfis:

> Nessa perspectiva, destacam-se três formas de liderança: a liderança autocrática (somente o líder fixa as diretrizes, define e distribui tarefas, sem participação do grupo); a liderança liberal, conhecida também como laissez-faire (mínima participação do líder, o grupo tem liberdade total para as tomadas de decisões coletivas ou individuais); e a liderança democrática (o líder assiste e estimula o grupo a tomar decisões, dividir tarefas e esboçar os meios para se atingir um objetivo) (DIAS E WINKELER (2016, p.30).

Para a concepção de escola democrática, o perfil de "liderança democrática" cabe perfeitamente ao gestor, que deve motivar o grupo de modo que não apenas cada um cumpra sua função, mas também compreenda a importância de cada fazer dentro do processo educativo. Segundo Senge (1992, p. 29), "quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto".

É justamente da atuação em conjunto que parte o conceito de gestão participativa. Segundo Luck (1996, p. 37), o trabalho em conjunto permite uma "reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva". Assim, a relação entre a vontade e a ação das pessoas que compartilham de um pensar coletivo, resulta em êxito e satisfação.

Além disso, a participação de todos caracteriza a descentralização e o estabelecimento da democracia, sendo também compartilhada a igualdade de responsabilidade sobre as decisões, conforme atesta Paro (2007, p. 243), a gestão participativa (ou compartilhada), como o próprio nome sugere, compreende aquela em que todos os agentes envolvidos participam no processo decisório, partilhando méritos e responsabilidades. Dentro do processo democrático e descentralizador, a gestão participativa escolar propicia igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder, responsabilidades e benefícios.

Nesse contexto de participação, há uma dualidade entre tipos de gestores e sua relação com o poder a eles delegado pela comunidade. Esta mesma comunidade é vítima ou beneficiada dos resultados destas gestões, sendo ela a legitimadora do papel do gestor e deste zelar pelos recursos públicos e detentor da capacidade de decidir sozinho, ou possibilitar a corresponsabilidade dos rumos a serem tomados dentro da escola.

É fundamental para uma eficiente gestão ter conhecimento da concepção que estrutura dos documentos que regem a escola. Espera-se evidentemente, que estes tenham sido concebidos de maneira coletiva, resultando nos desejos da comunidade escolar e local. Destaque especial ao Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Sendo a partir deles que a gestão deve fundamentar sua plataforma de pleito à Direção e na qual balizará toda a sua trajetória administrativa através do Plano de Ação.

Dentro das duas proposições de tipos de gestões apresentadas ao longo desta discussão, segue uma caracterização mais pontual ao que se vê na prática:

I) os gestores que fundamentam a sua administração baseados na co responsabilidade, na participação e na descentralização: efetivam em sua prática a promoção da voz e vez a todos os segmentos da comunidade escolar, a partir das diferentes instâncias colegiadas e instrumentos que possibilitem a participação de todos (alunos, professores, técnicos administrativos, agentes de apoio, famílias e a parte da sociedade que esteja ligada diretamente a vida da escola);

II) os gestores tradicionalistas, patrimonialistas ou gerenciais, também chamados de gestores representativos: norteiam suas condutas respaldados em propósitos ditos participativos, porém detêm e centralizam todas as decisões, como em uma instituição privada. Estes se portam como o patrão que toma posse da escola e de seus recursos como se fossem de sua propriedade.

Colocando em foco a forma de gestão tradicional ou representativa, destaca-se que esse tipo de gestor, muitas vezes, usa de sua legitimação pelo voto da comunidade para deliberar sem prestar contas de suas decisões e atos. Tomando suas decisões da maneira que melhor lhe convier, sem ter preocupação com a satisfação e com o cumprimento das reais expectativas dos demais envolvidos na constituição da comunidade escolar ou local.

Esta forma de gestão geralmente está focada na produtividade e no cumprimento de metas estabelecidas pelo Estado ou por segmentos

da sociedade que objetivam a inserção de mão de obra doutrinada à obediência. Essa forma de administrar usa de meios punitivos e de perseguição aos segmentos no intuito de deixá-los sempre coagidos, sem direito de se manifestar. Considera a participação apenas "estar junto", excluindo o todo de um processo de debate e legitimação das vozes que compõem a diversidade do espaço escolar, nega a existência do contraditório, pois elimina as possibilidades de se expressar. Em alguns casos, até leva a conhecimento coletivo situações a serem avaliadas, porém, com alternativas previamente elaboradas por si ou pela entidade que usufrui de sua incapacidade de entender a importância do debate e da construção de uma escola plural. Cabendo à consulta formalizar uma decisão já tomada, dando uma falsa impressão de participação, usando as instâncias colegiadas como fantoches para validação de seus interesses de assegurar que se imponha suas vontades ou se implemente por sua ineficiência no papel de gestor, que assume o papel de mero cumpridor de ordens da mantenedora por ingenuidade ou por conivência, visando o poder centralizador e *status*.

Convém ressaltar que existem pessoas dentro da comunidade que até preferem este tipo de gestão, por lhes poupar o trabalho de se inteirar das problemáticas vigentes, acreditam que sendo omissas/indiferentes estão diminuindo a sua parcela de responsabilidade sobre as ações que deveriam ser tomadas como práticas, sendo uma confortável forma de comodismo e submissão.

De uma maneira muito apropriada, Rousseau (1754, p. 234) coloca essa discussão:

> o povo, já acostumado com a dependência, com o sossego e com as comodidades da vida, e já sem condições de romper seus grilhões, consentiu em deixar aumentar sua servidão para fortalecer sua tranquilidade, e foi assim que os chefes, tendo se tornado hereditário, acostumaram-se a olhar sua magistratura como um bem de família, a olhar a si mesmos como proprietários do Estado do qual de início eram apenas os funcionários, a chamar seus concidadãos de seus escravos, a incluí-los como gado no número de coisas que lhe pertenciam.

Ou, como muito pertinentemente Gramsci (2019, p. 31), com sua contribuição atemporal, faz-nos lembrar em seu texto:

> A indiferença age potentemente na história. Age passivamente, mas age. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é aquilo que estraga os programas, que inverte os planos mais bem construídos; é a matéria

> bruta que se rebela contra a inteligência e a estrangula. O que acontece, o mal que recai sobre todos, o bem possível que um ato heroico (de valor universal) pode gerar não se deve tanto à iniciativa dos poucos que agem, mas à indiferença, ao absenteísmo de muitos. O que acontece não acontece porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica à sua vontade, deixa que façam, deixa que se agrupem os nós que depois só a espada poderá cortar, deixa que promulguem leis que depois só a revolta poderá revogar, deixa que cheguem ao poder homens que depois só um motim poderá derrubar.

Assim, além do comodismo e da submissão apontados por Rousseau (1754, p. 234), a indiferença é trazida por Gramsci (2019, p. 31) como uma forma de agir passivamente que vai "contra a inteligência e a estrangula" por ser uma ação em massa que leva ao poder pessoas que apenas com muita luta podem ser "derrubadas", o que, dentro da gestão escolar, causa impactos negativos ao processo ensino-aprendizagem por colocar na gestão alguém cuja vontade própria está acima dos interesses educacionais defendidos pela coletividade.

Nosso contexto: a realidade escolar o dito e não feito

A concepção por uma formação de indivíduos conscientes, que interagem nas etapas de construção do conhecimento, é proposição presente nos diversos formatos que a legislação vigente se apresenta e nos discursos dos administradores do Estado. Porém, a efetiva participação das decisões do cotidiano escolar ainda é algo bastante discutível em termos práticos, ou seja, o feito.

A legislação delega direitos a todos os segmentos da comunidade escolar em participar das discussões, das decisões e, consequentemente, da construção das práticas diárias da escola, isto é, o dito. Mas, quando se verifica a real parcela colaborativa, é percebido que isso não passa de um discurso vago, demagógico, infundado e longe de se concretizar na realidade de muitas escolas, novamente temos o feito.

É oportuno lembrar que as comunidades escolares locais reconhecem e atribuem ao gestor, quando em eleição democrática, um indivíduo legítimo pela condução da vida política, administrativa e pedagógica da escola. O que deve ser ressaltado, nesse contexto, é que este representante não pode centralizar em si as decisões que envolvam esses processos. É importante que o gestor faça parte da história desta escola, conheça a sua

comunidade e seus marcos legais, que atenda a contento os seus anseios e necessidades. Que seja, acima de tudo, um mediador entre os segmentos que constituem, pois a escola é um espaço de relações de forças e de disputas pelo poder, entre sujeitos com diferentes concepções e interesses que fomentam debates, tentam definir regras de convivência e a quem interessa servirá o produto final dos processos educativos, os estudantes: se terão autonomia e serão sujeitos emancipados em sua trajetória de vida ou se servirão aos interesses do capital, como mão de obra barata e acrítica.

Na prática, o gestor deveria ser, antes de tudo, o regulador dos meios que giram entre os interesses de mercado e da própria comunidade, no que se refere ao uso da escola como reprodutora dos mecanismos excludentes. Que tem por tendência anular a capacidade de resistência contra a exploração dos sujeitos, através de processos que criam situações condicionantes e impõem como natural tudo que seja oriundo do mercado ou do capital, como o trabalho por recompensa de rendimento em avaliações externas, seja pela troca por nota ou por benefícios, como valores em dinheiro para escola ou professores. Os problemas relacionados à falta de estrutura e de condições materiais irão perpetuar, pois o ranqueamento não diminui a desigualdade quanto ao acesso ao conhecimento, pelo contrário, aumenta o abismo entre os estudantes.

É o que se percebe com a insistência de imposição de mecanismos de avaliação externa, como a Prova Paraná, Paraná Mais e IDEB, que são colocados pela mantenedora como formas de avaliar a qualidade do ensino, mas que, na prática, são avaliações que ocorrem em larga escala, associadas ao engessamento de currículo e de padronização dos conteúdos dos livros didáticos, tendendo a excluir a oportunidade dos estudantes da escola pública a ascenderem ao universo acadêmico, bem como fica longe de apresentar uma avaliação condizente com o contexto sócio-cultural, econômico e educacional de cada comunidade escolar.

Mais uma vez, diante desses fatores, faz-se importante a liderança do gestor, que é algo primordial para que ocorram discussões, decisões e implantação de ações decididas pelo coletivo da escola, atendendo às expectativas deste grupo. Com uma gestão participativa, prima-se e preserva-se a autonomia da escola, bem como há a valorização dos sujeitos que dela fazem parte e das instâncias colegiadas.

No entanto, a gestão participativa traz consigo obstáculos e um árduo caminho para superar paradigmas de séculos, que devem ser desconstruídos para romper as amarras com o modelo tradicional.

A concepção política do gestor deve contemplar e respeitar a direção pedagógica que a escola assumiu em seus documentos de base (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar). Essa parceria no desenvolvimento do marco situacional da escola é a garantia de que o processo de implantação e a gestão participativa irá acontecer de maneira eficaz, resultando em ganho para todos os que fazem parte desse universo único, que é o de cada escola, que deverá estar preparada para resistir à pressão dos entes representantes políticos do capital que não tem interesse nessa autonomia.

O Plano de Ação deve ser traçado pela gestão, tendo como base o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, seguido e ajustado a cada nova etapa da administração, visando a atender as expectativas da comunidade escolar e local, de forma mais abrangente e qualitativa possível.

É importante destacar a relação entre o direito de participar adquirido pela comunidade, e a responsabilidade de contribuir na gestão da escola, seja para enaltecer as conquistas, como para assumir responsabilidades. Seu sucesso administrativo dependerá do envolvimento daqueles que fazem parte da escola, a capacitação destes é fundamental para que compreendam com clareza os objetivos pedagógicos e políticos propostos. Sendo assim, podem deliberar de acordo com os interesses coletivos, que atendam às necessidades e interesses de toda comunidade.

A gestão escolar, a partir dos princípios legais, necessita de novos modos de fazer e de pensar a educação, tendo como principal responsabilidade criar e respeitar os espaços de diálogo, as manifestações de opiniões contraditórias e reivindicações de cada segmento. A fim de possibilitar uma formação política que contemple o novo modo de agir da comunidade escolar e local, conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 e demais legislações em vigor que surgiram para reforçar as diretrizes instituídas pela Constituição Federal de 1988.

A funcionalidade das instâncias colegiadas é outro ponto a ser instrumentalizado pelo gestor em uma administração participativa. Ter bem definido o papel de cada indivíduo e, principalmente, ter clareza do seu, permitindo as contribuições e participando das decisões políticas e pedagógicas dentro do contexto da gestão.

Além disso, o gestor deve ter como princípio de sua prática a criação de meios para possibilitar que a escola seja um lugar onde se constrói e se pratica a formação política, para que o indivíduo possa aplicá-la com consciência crítica na sua vida em sociedade. Cabe aqui

uma proposição de Paro (2009, p. 185), que propõe uma educação que visa à emancipação, como mediadora de um processo de transformação social. Ao colocar o aluno e cada membro da comunidade escolar em condições de "governar", coloca-os em uma situação de acesso à crítica do processo educacional, dos processos hierárquicos da escola, bem como de crítica ao autoritarismo e ao sistema público e de educação.

Nessa discussão voltada para o dito e o feito, não podemos nos permitir ser ingênuos, ao pensar que apenas o gestor tem responsabilidade em implantar a gestão participativa, cabe também à comunidade escolar a iniciativa de cobrar e participar dos processos de discussão e implantação desta forma de administrar.

No entanto, dentro do princípio da gestão democrática, o gestor deve disponibilizar os subsídios e promover espaços para que os participantes de sua gestão possam se colocar como indivíduos ativos e críticos, como, por exemplo, informar com antecedência os pontos de pauta das reuniões como as do Conselho Escolar, sendo oportunizado com antecedência o debate, as contribuições e finalmente as decisões a serem assumidas como um compromisso coletivo. Há também que se permitir espaços para construção e reformulação pedagógica, garantindo que a escola não seja um mecanismo de reprodução em escala do que ocorre nas fábricas, onde se valoriza o resultado mecanicista da produção quantificável, de forma desumana e impositiva, da linha de produção em massa.

Além disso, é fundamental que se promova também o conhecimento dos fundamentos das questões, seus desdobramentos e impactos no cotidiano da escola; disponibilizar o acesso aos mecanismos e dispositivos que direcionam as dinâmicas internas da escola, das informações e do orçamento; promover a formação continuada acerca dos temas educacionais; privilegiar os espaços de diálogo, sem restrições burocráticas que os viabilizem ou melindrem, dar acesso e formação sobre as bases legais que a escola se alicerça.

Sobre isso, Paro (1987, p. 52) afirma:

> ...a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa

> sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

Sendo assim, quanto mais explicitado for o papel e importância da comunidade escolar dentro da gestão colaborativa, mais facilmente as dificuldades advindas da herança autoritária serão superadas. Reforça-se aqui, portanto a importância da gestão participativa, sendo que, segundo Lück (1996, p. 37), a participatividade é algo intrínseco à gestão:

> O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva.

Nesse sentido, destaca-se a relação entre a vontade e a ação das pessoas que compartilham de um pensar coletivo, que resulta em êxito e satisfação. A participação de todos caracteriza a descentralização e o estabelecimento da democracia, sendo a igualdade de responsabilidade sobre as decisões também compartilhada. Para Freire (1975, p. 93), o silenciamento é algo que não condiz com a existência humana:

> A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Para Freire, ao se manifestar argumentativamente, o indivíduo passa a ser o agente da transformação, colocando o sujeito em constante estado reflexivo sobre seu pensamento e ação. Neste sentido, o indivíduo, ao se compreender como parte de um coletivo, entende a necessidade da busca pela efetivação da gestão democrática e participativa dentro do ambiente escolar.

Considerações finais

A participação da comunidade na escola, sendo considerado um contexto histórico brasileiro, caracteriza-se pelo autoritarismo imposto

pelas elites e pela quase insignificância das massas nas decisões públicas. Esse fato é facilmente percebido quando analisamos a trajetória política do país, onde os analfabetos eram impedidos de votar e movimentos sociais eram veementemente reprimidos, e aqueles que não atendiam ao que era considerado padrão para família tradicional era eliminado pela exclusão para os subúrbios das periferias crescentes ou pela eliminação da sua existência.

Na ditadura militar, isso foi muito evidenciado, sendo que muitas ações ainda perduram, apesar do tempo e das lutas. Em algumas escolas, ainda a nomeação de diretores é aplicada pelas instâncias e interesses de Governo, isso leva a um silenciamento dos sujeitos que compõem a comunidade, sendo que a escola pública está hoje nos grandes centros e em grande parte na periferia e atende a todos os tipos de classes sociais.

Mesmo sendo composta por todas as identidades que compõem a diversidade heterogênea da nossa sociedade, deparamos-nos com o impedimento de manter representantes eleitos democraticamente pela própria comunidade quando estes gestores se posicionam e defendem os princípios constituídos de forma legítima pelos atores que dão vida à escola, que definiram suas prioridades sobre as massacrantes e autoritárias decisões impostas pelos administradores políticos. Usam o argumento que estes gestores que ouvem e defendem sua comunidade são ineficientes, pois não cumprem com as expectativas mercadológicas maquiadas como inovações dos princípios políticos pedagógicos que trazem a competição, o ranqueamento e a meritocracia como solução para o que chamam de falta de esforço e motivam dando a falsa ideia de protagonismo no ensinar e no aprender.

Nega-se o direito da autonomia no que se refere aos debates que se constroem entre os estudantes ao organizarem Grêmios, ou da comunidade formarem os Conselhos Escolares politicamente atuantes e APMs (Associação de Pais e Mestres), passam a ser meros adereços para cumprir a lei.

A participação da comunidade na escola só pode ser democrática a partir do momento que são dadas as condições materiais e humanas para que isso ocorra com qualidade. Tempos específicos são necessários para a formação dos segmentos que compõem a escola, reuniões e atividades interativas são opções.

Não deve ser desconsiderado o fato de muitos familiares não possuírem escolarização para que possam se apropriar do conhecimento das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos alunos. Esse tipo de situação pode gerar constrangimento se não for planejada

com muito bom senso pela equipe escolar. Esses familiares têm que ser respeitados e inseridos da maneira mais apropriada nas discussões dos processos escolares.

É muito importante que seja feito um trabalho que associe a educação escolar e as famílias, no intuito de valorizar o aprendizado como prioridade. Projetos que tragam as famílias para a escola são alternativas para essa aproximação. Dessa forma, a escola vai ter acesso tanto às aspirações dessas famílias quanto a seus filhos e poderá elaborar meios para atender a essas necessidades ou expectativas.

Enfim, o construir das relações colaborativas se faz necessário e não pode ser baseada na ignorância da minoria, como ocorre na sociedade formal, mas sim na participação consciente dos envolvidos na construção da melhor escola possível que atenda a sua comunidade, que cumpra seu papel na formação de indivíduos capazes de julgar e decidir com autonomia sobre sua vida acadêmica e em sociedade.

A escola é fruto da comunidade e nada mais justo que esta atenda àquela que a constituiu, sendo a participação desta comunidade uma prática real (feito), não apenas uma utopia simplista (dito).

Referências

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/gestao_escolar%20(1).pdf. Acesso em 15/04/2020.

DIAS, Silvia Vieira. WINKELER, Maria Sílvia Bacila. O Papel do Gestor como líder na constituição do clima e da cultura organizacional no espaço escolar. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didáticos-Pedagógicas, 2014.** Curitiba: SEED – Pr., 2016. - V.2.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes** Escritos de 1917. 1ª ed. Coleção Escritos Gramscianos. Editora Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

JusBrasil, **Art. 206, inc. VI da Constituição Federal de 1988**. Disponível em < http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2421019/art-206-inc-vi-da-constituicao-federal-de-88 >.Acesso em: novembro de 2012.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARO, Vitor H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 16ª ed., Cortez, 2010.

_____. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cadernos de Pesquisa,

São Paulo, n.60, p. 51- 53, fev. 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Ano 1754 p. 234. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Derrneval, 1944 - **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª. ed.- Campinas, SP:Autores Associados, 1999

SENGE, Petrer. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1993.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ[26]

Luiz Aparecido Alves de Souza
Taysa Cristina Bedak Junkes
Maisa da Rosa Dominiaki
Davi Keniel de Lima Silva
Edson Luiz Ferreira Junior

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e a Constituição da República Federativa de 1988 foram afrontadas pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio e consubstancia-se na dinâmica do Golpe, consumado em agosto de 2016. Compreendemos como Golpe o conluio entre o consórcio da burguesia empresarial dependente do capital estrangeiro com o jurídico-parlamentar e a mídia conservadora deste país, tendo em vista o projeto de país que se coloca, sob a égide da crise do padrão de acumulação capitalista. O presente trabalho traz como intencionalidade explicitar as determinações educacionais contidas na Lei 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, e suas implicações sociais, como estratégias para a manutenção das desigualdades sociais e que impulsionaram os movimentos secundaristas e universitários a ocuparem as instituições escolares no Paraná como processo de resistência.

A resistência dos jovens estudantes é recorrente em todo processo histórico da humanidade e incorporam o campo de estudos dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos. Ao interrogarmos a História a respeito dos movimentos de resistência dos jovens-estudantes, encontramos na Europa e na América Latina e, em particular, no Brasil, os movimentos das décadas de 1960 e 1970 dos movimentos de estudantes do ensino superior.

[26] Texto atualizado para esta coletânea. Foi apresentado no evento Reformas de Ensino e Movimentos de Resistência: diálogos entre Brasil e América Latina, entre os dias 16 e 17 de maio de 2017, no campus da UFABC, Santo André, São Paulo.

Marini (2016, p. 153), afirma que "a luta por uma mudança estrutural se impõe ao estudante como uma necessidade e o leva a ocupar cada vez mais firmemente o terreno da luta de classes". Isso é possível observar diante das pactuações que países como México, Brasil, Argentina, Chile e Peru efetivaram com os norte-americanos, no que tange aos conglomerados econômicos e empresas do setor privado para a condução de suas agendas educacionais. São instituições como a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), BID (Agência para o Desenvolvimento Internacional), Pentágono e as fundações privadas norte-americanas e brasileiras, como a Fundação Lemann, Ayrton Senna, Itaú, Bradesco, Roberto Marinho, Todos pela Educação, que interessam exclusivamente, a uma política reformista de adequação do ensino às necessidades de recursos humanos para atender apenas o setor produtivo (Mercado), negligenciando as necessidades da classe trabalhadora, tanto do ponto de vista do emprego quanto do consumo. (MARINI, 2016).

Desse modo, os movimentos de estudantes, nesse recorte temporal, situa-se no Ensino Superior por conta das determinações da formação profissional técnica e tecnológica e especializada, como já afirmada, para atender a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista. Destaca-se que as reformas indicadas por esses organismos internacionais levaram os movimentos de estudantes universitários a se colocarem no plano político, como o que ocorreu no governo de Gustavo Diaz Ordaz, no México; no governo do general Juan Carlos Ongania, na Argentina; no governo do general Alfredo Arrisueno, no Peru e, no Brasil, no governo do general Artur da Costa e Silva.

Circunstanciar o tema/objeto de estudo torna-se necessário para explicitar as múltiplas determinações históricas que se colocaram na arena da política e das correlações de forças, numa formação social pactuada pelas desigualdades sociais, como é recorrente num modo de produção desigual. Para esse debate, é latente percebermos que os movimentos estudantis estiveram presentes no curso histórico, sobretudo por uma luta para uma mudança estrutural e por uma necessidade de ocupar cada vez mais o terreno da luta de classes.

Nesse sentido, o debate a que nos propomos é localizarmos o movimento estudantil secundarista no Brasil, no contexto da reestruturação produtiva, que se expressaram por meio das reformas, em particular, da educacional, mas que veio a ser acompanhada pela trabalhista e previdenciária. Trata-se de um estudo teórico qualitativo e documental com análise de documentos legais, institucionais e no acesso a acervo

disponibilizado em periódicos. O texto tornou-se mais enriquecido com depoimentos de estudantes secundaristas que estiveram atuantes no processo de ocupação nas escolas.

O estudo encontra-se organizado em duas partes, a saber: 1) apresenta aspectos da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que materializa os interesses privatistas e elitistas dos ocupantes do poder político e 2) explicita o entendimento dos/as estudantes secundaristas frente a este cenário de reforma educacional e social que passa pelo crivo do campo econômico e, portanto, do Estado Neoliberal (Estado Mínimo). O estudo encontra-se alicerçado na matriz teórica do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels por compreendermos a necessidade de captarmos as determinações que envolvem as disputas pelo Estado no âmbito das relações de forças que ocorrem dentro do governo e as forças que se colocam na sociedade civil, na particularidade do campo da Educação, as ocupações secundaristas.

A seguir, propusemos trazer alguns apontamentos na formalidade da lei 13.415/2017 no contexto de outras reformas que se encontram em curso e suas determinantes para a concepção de ensino médio que se apresenta.

A lei 13.415/2017 no contexto das macro reformas e o retorno ao dualismo do Ensino Médio e dos interesses privatistas

Ao reler o documento emitido pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), fração partidária que estava no poder, em 29 de outubro de 2015, intitulado como "Uma ponte para o futuro", o preâmbulo do texto explicita que o objetivo deste programa "destina preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatem efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos" (p. 01). Ao custo disso tudo, o documento apresenta que a saída é uma ampla e irrestrita reforma estrutural.

O que implica uma reforma estrutural? Implica em atacar um conjunto de medidas decididas no âmbito político, reformas no campo da política, previdência, trabalho, educação e fiscal, geralmente imbricadas nas recomendações de organismos externos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, para concessão de crédito financeiro externo. É nessa fração de poder que se compõem as forças do

capital, expressas pela burguesia dependente do país e pelas instituições e fundações privatistas, como já citadas.

O mesmo documento, cujo objetivo é publicizar para a sociedade brasileira as profundas reformas no escopo da legislação, alterando a Constituição de 1988, defende que, na democracia de fato, o "consentimento social" torna-se imprescindível para que essas reformas se ampliem e se estabeleçam. No momento da escrita deste texto, o que vemos são as manifestações da classe trabalhadora deste país, não consentindo as reformas que se encontram em curso, sejam as reformas da educação, fiscal, previdenciária ou trabalhista. As manifestações não são acolhidas, como seria próprio de um regime político democrático, mas são rechaçadas e intimidadas pelo aparelho policial de Estado.

Poulantzas (1977) afirma que para a burguesia assegurar-se no poder, dispõe-se de um aparato tão específico como o estado capitalista representativo de seus interesses de classe. Este Estado representativo tem como capilaridade a defesa na estrutura flexível, com intencionalidade clara de unificar os interesses burgueses e, ao mesmo tempo, confundir e desorganizar as classes subalternas e assegurar o consentimento das massas populares.

Para isso, destaca-se o papel preponderante da mídia aberta, que vem desempenhado o papel de confundir e distrair a sociedade desinformada, que, pela necessidade de combater a corrupção (Operação Lava Jato), elege um específico partido político, cria-se uma cortina de fumaça para que o movimento golpista aja no campo das tribunas e das reformas impopulares. É neste cenário que a Reforma do Ensino Médio se insere, como interesse da burguesia dependente e o início do débito da conta que o empresariado brasileiro debita no governo golpista.

O debate sobre a formação para o trabalho é histórico nas políticas educacionais. Na instalada República (trânsito do século XIX para o século XX) que os embates assumem contornos, com o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, por Nilo Peçanha, que instala as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, pública e gratuita, com endereçamento certo para os jovens desprovidos da fortuna e como condição de se regenerarem moralmente. Enquanto isso, os filhos da classe abastada tinham à sua disposição o ensino privado nas escolas católico-confessionais, como preparatórios para ingressos em cursos superiores.

Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio traz um retrocesso histórico aos tempos do império, de prejuízos históricos, sociais e cultural,

ao mesmo tempo que concorre para o enfraquecimento da democracia contingenciada pela imposição da classe burguesa e predatória dos sonhos de nossos jovens da classe trabalhadora.

Frigotto (2017) em um texto muito claro sobre o contexto da Reforma do Ensino Médio sintetiza que os proponentes da reforma "especialistas analfabetos sociais, doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social" e sem o consentimento social, como prefigura o texto, anteriormente citado do programa do bloco no poder, explicita que a Lei 13.415/2017 decreta-se uma escola para o rico e uma escola para o pobre:

> Com efeito, por rezarem e serem co-autores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, etc., seu compromisso não é com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado (...). O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam. (FRIGOTTO, 2017, p.02)

Silva (2017), em outro texto sobre a Reforma do Ensino Médio, atesta que as novas diretrizes são implacáveis, contribuindo para que o ensino tenha uma liquidez e não uma solidez, o que somente poderia ser garantido se preservado os conhecimentos científicos que concorrem para uma formação humana e integral.

> É líquido porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos (...). (SILVA, 2017, p. 01)

A autora afirma que toda essa liquidez se mistura com "as lágrimas e o choro de todos/as aqueles/as que ocuparam suas escolas" e que a luta se trava agora, nas esferas estaduais, como resistência e "Fora com a Reforma".

Conforme explicita Lima Filho (2019, p. 125), a reforma trata de um "movimento de recomposição do projeto de hegemonia do modelo societário de exclusão social. Hegemonia que só poderá ser quebrada com muita luta (...) não é enfrentamento conjuntural, é estrutural, luta

permanente e radical". Ainda, segundo o autor, os conceitos pedagógicos da reforma ancora-se em três dimensões, a saber: pedagogia das competências, boa gestão e competitividade.

O conceito da pedagogia das competências nada mais é do que um "requentamento" já anunciado, na década de 1990, no bojo das políticas neoliberais, com o intuito de substituir o domínio dos conhecimentos científicos pelos conhecimentos tácitos/práticos, isto é, adequação curricular para incorporar apenas fragmentos de conteúdos visando a resolução de problemas.

A respeito das práticas da "boa gestão", espera-se um alinhamento ao processo de financeirização da educação básica para a iniciativa privada. Com isso, é imprescindível que a gestão escolar incorpore os princípios do mercado empresarial: venda de pacote de sistema de gestão, de avaliação e formação, materiais e equipamentos didáticos entre outros. Desse modo, tanto a BNCC quanto a Lei 13.415/2017 ampliam a "possibilidade de execução de grande parte do currículo por parcerias e por educação a distância com a disponibilização dos recursos do FUNDEB para os empresários da educação" (LIMA FILHO, 2019, p. 123).

No que tange ao conceito de competitividade, perde-se o sentido de educação como formação humana e entra em cena o indivíduo produtivo e competitivo: o empreendedor de si, pessoas transformadas em mercadorias que se vendem. Esse conceito captura a subjetividade do indivíduo para uma conformação dócil e submissa à flexibilização do trabalho pelo capital.

Nesse sentido, segundo autores que estudam a educação básica e, em particular, o ensino médio (Lima Filho, Frigotto, Silva entre outros) afirmam que a reforma visa a contribuir para a renúncia de um sonho de um futuro digno e realizador para nossos jovens, uma redução do ser. É nesse sentido que, a seguir, trazemos alguns apontamentos a respeito da percepção dos estudantes secundaristas sobre a reforma do ensino médio na conjuntura do golpe.

A Percepção dos estudantes secundaristas no estado do Paraná: o que dizem os/as estudantes

A movimentação no Estado do Paraná se deu de forma gradativa e crescente. As ocupações de cada estabelecimento seguiram diferentes processos: em alguns casos foi pacífica e, em outros, o confronto

ideológico foi inevitável, chegando a agressões físicas entre ocupantes e aqueles que não apoiavam o movimento.

Em relatos registrados pelos próprios estudantes, percebemos que havia uma compreensão relevante sobre as nefastas consequências, em longo prazo, a partir da reforma do Ensino Médio. Em especial a retirada do currículo das disciplinas de Filosofia e Sociologia, também da oferta de "módulos" das áreas do conhecimento, como uma maneira de diminuir o acesso às diferentes áreas que estão proporcionalmente ofertadas no modelo vigente e que a rede privada poderá manter, considerando o acesso a meios de burlar a reformulação. Isso concorrerá para o aumento das desigualdades educacionais/sociais/econômicas de nossos estudantes.

A reforma vem para aumentar a desigualdade do acesso e permanência do estudante da escola pública, em especial do estudante trabalhador, que depende do contra turno para manter-se desde muito cedo no mercado de trabalho, seja formalmente, por estágio, ou por vínculo de subempregos formais ou não.

> Os jovens temem o que muitos de nós (professores, pais, gestores...) tememos, mas, por vezes, não temos nem disposição e nem energia suficiente para participar de ações e movimentos que expressem politicamente tal temor e contrariedade. Nesse sentido o lema: organizar, ocupar e resistir vem se configurando como uma nova forma, agora urbana e cosmopolita, de contestação e insurgirmento.da educação escolar" (HORN, ARIAS et. all. p. 104, 2018)

Este estudante que tem que escolher entre estudar ou trabalhar geralmente opta pelo trabalho devido às condições de vulnerabilidade social/econômica que pioram em tempos de crise. Tornam-se mão de obra barata e sem garantias de direitos, pela falta de formação e de conhecimentos mais aprimorados para funções que exijam formação.

Ainda no contexto das ocupações, cabe lembrar que o PL nº 193/2016 (retirada pelo autor em 2017), de autoria do então senador Magno Malta, tramitava no Congresso Nacional e visava a incluir e instituir o conhecido projeto "Escola sem Partido" em todas as instituições de ensino do país, inclusive naquelas que ofertam a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. Nessa conjuntura, ficou nítida a intencionalidade ideológica, conservadora e autocrática de cassar o direito à cátedra, calando, portanto, o professor em sala de aula, fazendo com que este, como nos idos da escola tradicional (meados do século passado), lecione aquilo que compete ao programa, isto é, ao currículo em vigor.

FIGURA 1: ATO ESTUDANTIL DE CONVITE À COMUNIDADE PARA APOIAR A RESISTÊNCIA CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO



FONTE: Autores (2016).

Dentro desta perspectiva de Escola sem Partido de fachada, temos uma forma obscura de imposição do mercado, através de mecanismos de controle e perseguição aos profissionais da educação, colocando através de intimidações e canais de denúncia que pretendem impedir que possamos discutir temas relacionados à vida social cotidiana que se apresentam dentro dos espaços escolares.

A proposição da Escola sem Partido nega a pluralidade, as diferentes concepções de pensamentos, busca uma homogeneização para manutenção do controle sobre os sonhos, desejos, nega as realidades de cada indivíduo suas particularidades e de sua comunidade, que tem uma história e anseios, de acordo com suas realidades sociais. (GIROTO, 2016).

Para Giroto (2016) a imposição de avaliações externas padronizadas reforçam esse controle, através de oferta de apostilas de conteúdo raso, de roteiros prontos para os professores obrigatoriamente seguirem, com atribuição de bonificações por desempenho, fazendo assim o silenciamento das diferentes vozes dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e homogeneizando as práticas, independentemente de sua eficácia pedagógica que respeite a realidade de cada espaço e tempo escolar e dos estudantes.

Há uma tendência ao ensino tecnicista, meramente mecânico, em que a realidade não dialoga com o que se propõe na escola, é a tentativa

de manter o controle do pensamento, tal como descreve Orwell em sua obra 1984 sobre o futuro distópico, com o Grande Irmão que tudo observa, controla e pune. É sufocar toda forma livre do pensamento, do espaço para o exercício da contestação, da revolta contra a opressão.

Devemos resistir e buscar a reafirmação da identidade étnica e racial, de assegurar a discussão sobre gênero, feminismo, orientação sexual, abrir espaço para afirmativas de que todas as expressões e religiões sejam respeitadas, que a ideologia permeia toda a trajetória de um indivíduo respeitando e defendendo a pluralidade.

Conforme apontam Marx e Engels (1979, p. 25), "a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens: é a linguagem da vida real". Assim, o currículo é político e a escola é, portanto, uma instituição política - fato consumado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/1996) em seu artigo 15º quando institui que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares da educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica e administrativa [**...]" (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

É dentro dessa conjuntura que as ocupações secundaristas ocorrem e tomam força no Brasil. E é no Paraná que estas manifestações ganham força e mobilizam outras redes de ensino estaduais a aderirem na luta contra a PEC do Fim do Mundo[27], a Reforma Trabalhista[28] e, inclusive, o projeto Escola sem Partido.

Vale ressaltar que a organização interna de cada ocupação seguia seus próprios parâmetros e, desse modo, incentivou ao crescimento de lideranças políticas e regionais em cada instituição de ensino. É notável o discurso proferido pela estudante Ana Júlia Ribeiro, à época com 16 anos, na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP)[29] durante a primavera secundarista e que preconizava que, nas palavras dela, "[...] a escola pública já tem problemas. Essa PEC vai congelar os investimentos em educação por vinte anos, é uma afronta".

---

[27] Refere-se primeiramente ao Projeto de Emenda Constitucional 241 (quando tramitada na Câmara dos Deputados) e quando de tramitação no Senado recebe a nomenclatura PEC 55. Seu conteúdo congela os gastos públicos por um período de 20 anos. Foi aprovada a toque de caixa em 13 de dezembro de 2016 como Emenda Constitucional 95/2016 que Altera o ato das disposições constitucionais transitórias que institui o novo regime fiscal e dá outras providências.

[28] A Reforma Trabalhista no Brasil de 2017 foi uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho instrumentalizada pela lei № 13.467 de 13 de julho de 2017.

[29] O discurso da estudante está disponivel em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html. Acesso em: 16. jul.2020.

A instituição de grêmios e conselhos estudantis (em seus diferentes níveis) foi decorrente deste importante e significativo processo que possibilitou a muitas escolas a efetivação da "gestão democrática", amplamente incentivada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, no caso do Paraná, e que se encontrava, por vezes, restrito nas gavetas de inúmeros estabelecimentos e presos à teoria da Lei Federal nº 7.398/1985 que dispõe sobre a organização de estudantes em instâncias colegiadas. Cabe lembrar também que, a partir deste momento, os estudantes de diversas escolas passaram a se interessar por ocupar posições de efetiva tomada de decisão no âmbito dos conselhos escolares, desconfortando gestores escolares e muitos profissionais da educação.

O ano de 2016 foi marcado pela visibilidade conquistada pelos estudantes secundaristas em âmbito nacional. Apesar da imagem criminalizada de uma ocupação estudantil, os sujeitos participantes do movimento deram continuidade ao ensino, procurando trazer conhecimento, cultura, diversidade e respeito para o ambiente escolar, que passava pelo processo de ocupação, visando pelo seu direito de ensino público de qualidade.

O ensino público há muito tempo apresenta falhas, é visível que necessita de uma reforma, para a qual o Estado não consente numa política assertiva, no sentido de promover e despertar o pensamento crítico do cidadão, propositalmente o deixando alienado.

No que tange o processo de ocupação, a luta para que a voz estudantil conseguisse conquistar o devido espaço foi possível a partir do momento em que a comunidade e os próprios secundaristas se dispuseram "a auxiliar nas despesas em produtos de higiene e mantimentos, porém, na medida que a ocupação persistiu na resistência, foi necessário suportar a pressão do olhar crítico que aumentou gradativamente, recebendo ameaças e repressões por parte do estado, comunidade, pais de alunos e os próprios estudantes", de acordo com o relato de uma das estudantes entrevistadas.

É notável a atuação militante despertada em muitos secundaristas a partir das ocupações, comprometidos na luta por cada direito que lhe é arrancado. O movimento estudantil se tornou um marco histórico, memorado como resistência, marcando posição em manter presente o nome de Edson Luis[30], Benedito Dutra[31] e tantos outros estudantes

[30] Trata-se de um estudante secundarista brasileiro assassinado por policiais militares, durante um confronto no restaurante Calabouço, centro do Rio de Janeiro. Seu assassinato marcou o início de um ano turbulento de intensas mobilizações contra o regime militar que endureceu até que fosse decretado o chamado Ato Institucional número cinco de 13 de dezembro de 1968 (AI-5).

[31] Trata-se de outro estudante que também foi ferido por um tiro no peito por militares no contexto da ditadura civil-militar e levado a um hospital, onde faleceu depois de ficar vários dias em coma.

mortos injustamente por lutar e exigir um ensino de qualidade, seja ele Ensino Fundamental, Médio ou Superior, um direito que o estado tem a obrigação de manter.

IMAGEM 2: PRODUÇÃO DAS FAIXAS



FONTE: Autores (2016).

No discurso de algumas lideranças estudantis, observamos a compreensão da política como campo das relações de forças que determinam os processos formativos. Quando indagamos a respeito do quanto a Reforma do Ensino Médio impactaria em sua formação básica**,** colhemos algumas respostas, a saber:

> Não só em minha formação, mas sim de todos os estudantes do ensino público. Implementar um ensino sem despertar o senso crítico em um cidadão para que nada seja questionado e indagado é revoltante, pois demonstra que o estado realmente deseja que o proletariado de uma classe não favorecida permaneça onde está, sem nenhuma chance de crescimento. (Estudante 1)

A escola é política e, portanto, é campo das disputas ideológicas - ora por grupos políticos, ora por tendências pedagógicas e seus interesses em que, ora o pêndulo oscila para os interesses da classe

trabalhadora (trabalho) ora para os interesses do mercado (capital). Pelo fato de os estudantes estarem em processo formativo, cabe-nos perceber a relevância da oferta de um ensino emancipatório e integral, ou seja, no sentido do todo e não como propõe a Reforma, de tempo.

Outro ponto importante é a possibilidade de ampliação da carga horária formativa ensejada pela medida provisória. Esta pode vir a contribuir para uma evasão ainda maior, principalmente em casos de escolas com ensino noturno e/ou que atendam a estudantes que se situam nas zonas rurais dos centros urbanos, através da proposição de que as atuais 800/horas aulas sejam quase dobradas para 1.400/horas aulas anuais. É importante mencionar aqui a impossibilidade de estudantes trabalhadores de frequentarem a atual carga horária e, desse modo, com uma possível ampliação, estariam de fato "à mercê" da informalidade pela falta de formação necessária.

A flexibilização é tanta que chega a atingir até mesmo o exercício da docência por meio do posto "notório saber" ao considerar habilitados para lecionar em turmas do ensino médio profissionais com formação pedagógica inexistente ou quase inexistente.

Cabe ressaltar ainda a obrigatoriedade das áreas de linguagens e matemática ao longo do processo denominado como "itinerário formativo". Sendo que:

> Muito provavelmente a ênfase nas áreas de linguagens e matemática busca melhorar as notas dos alunos em avaliações nacionais e internacionais sem, necessariamente, haver a preocupação com uma formação ampla para a cidadania, a qual oportunize a reflexão contínua sobre os conhecimentos que permitiriam a análise das políticas sociais e econômicas em andamento em nosso país (SOARES, 2017, p. 135).

Outra observação cabível se coloca no posicionamento do seguinte entrevistado, no que concerne aos impactos da Reforma do Ensino Médio para seu processo formativo:

> Da forma como nos foi apresentada tal medida provisória, excluía, deletava e dizimava nossos direitos, adquiridos nos últimos anos, onde também visava o ensino técnico nos preparar para o mercado de produção, transformando nós, seres humanos e pensantes, em uma máquina, como consequência, uma mão de obra farta e barata, visando também que secundaristas presentes diariamente nas instituições de ensino estão ali apenas para se alimentar, cujo

> muitas vezes não tem condições de alimentar-se em seus barracos. Então, concluo, que a medida aplicada pelo desgoverno da época de forma autoritária sem consulta do povo, professores e alunos querendo anular disciplinas importante para fomentar o senso crítico. (Estudante 2)

A dimensão do trabalho associado/coletivo foi colocado no discurso dos estudantes como princípio da autogestão para uma outra formação social possível. Quando indagados a respeito de como se organizaram, que estratégias utilizaram, como eram as reuniões, as pautas/conteúdos, as participações, o perfil acadêmico (nível de escolaridade/ série/ano escolar), cultural, socioeconômico dos estudantes das ocupações, obtivemos as seguintes respostas:

> Primeiramente, não definimos um líder, e sim porta-vozes. Todas as sugestões eram válidas e colocadas em pautas, normalmente discutidas em grupo no final da tarde, quando a maioria dos secundaristas estavam presentes, assim entrando em um consenso. Os estudantes ali presentes majoritariamente cursaram o ensino médio e trabalhavam no contraturno, normalmente vindo de famílias simples. (Estudante 1)

O conceito da autogestão tributa na categoria da educação politécnica e na relação intrínseca entre educação e trabalho. Para o modo de produção capitalista, a concepção pedagógica consiste em instruir os estudantes e profissionais da educação numa educação verticalmente hierarquizada, com o intuito de adestrar e subalternizar operários submissos e dóceis para a engrenagem predatória do capital. Para o modo de produção socialista, a concepção pedagógica que se coloca é no trabalho, não no capital. O conteúdo do trabalho, para a pedagogia socialista, assim é definido: o trabalho deve ser acompanhado do ensino, de uma educação política e social com o objetivo de participar da vida política e social. (MAKARENKO, 1978).

Uma educação politécnica, nesse sentido, concorre para que todos possam compor uma formação que inclua educação intelectual, física e tecnológica, pelas quais "transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo de instrumentos elementares de todos os ofícios" (MARX, 2012, p.45).

Nesse sentido, só é possível pensar o conceito de autogestão quando acompanhada desses percursos formativos: quando se ensina

conteúdo de política, de formação social ampla da ciência produzida e acumulada historicamente pela humanidade.

Conforme explicitam os/as estudantes:

> Os estudantes, desde o ensaio de ocupação vislumbrada por conversas nos corredores, até a tomada efetiva do espaço da instituição, realizaram uma organização coletiva, ordenada e horizontal. Diariamente, por meio das assembleias gerais com pautas comuns, convocadas diariamente para a deliberação coletiva, cujas ocorrências eram registradas em atas próprias, detalhadas e arquivadas, as decisões eram tomadas. Geralmente, parte considerável dos estudantes fazia suas colocações e o grupo decidia sobre. Quando da indefinição, os debates se seguiram até a chegada de um direcionamento. (Estudante 3)

> Todos tinham a mesma posição de decisão dentro das ocupações, nada era hierarquizado, as discussões eram coletivizadas nas assembleias, as decisões eram todas tomadas em conjunto em forma de votação, sendo assim prevalecendo a vontade da maioria, tínhamos grupos e meios de comunicação com as famílias e alunos que não apoiavam e principalmente um canal com os que apoiavam e não tinha como se deslocar até a ocupação.(Estudante 2)

IMAGEM 3: RODA DIÁRIA PARA DEBATES, DELIBERAÇÕES, INFORMES E ASSEMBLEIA



FONTE: Autores (2016)

Quanto à centralidade da formação política como processo constituidor da forma humana para a vida em sociedade, os estudantes relatam a sua necessidade para se compreenderem a conjuntura do momento.

> Ao longo dos primeiros dias, notou-se a extrema importância de ofertar aos estudantes uma formação política, sendo que esta ocorreu de diversos modos, a saber: a) palestras e debates realizados por professores, como o Cine Debate através do filme "Que horas ela volta?", (Globofilmes, 2015); b) conversas e diálogos com lideranças políticas regionais que compartilharam experiências da formação de grêmio estudantil com os estudantes. (Estudante 3).
>
> Por meio das redes sociais, era divulgado diariamente convites e um cronograma da programação para as atividades, oficinas de artes, debates sobre a Reforma, rodas de conversa de acordo com o interesse do coletivo e disponibilidade de pessoas que quisessem contribuir na formação intelectual daquele grupo. Resumos e registros das atividades que aconteciam dentro da ocupação no colégio eram postados para mostrar que estávamos ali para lutar por nossos direitos e não para fazer baderna desordenada, como era entendido por quem não teve a iniciativa de ir conhecer e participar do processo das ocupações. (Estudante 2)

A rotina do processo de ocupação possibilitou a continuidade do processo de formação nos princípios da omnilateralidade e da emancipação. Há de se afirmar a materialização de um currículo vivo na prática social desses estudantes. Foi perguntado sobre como era a rotina dos estudantes no interior das ocupações, os horários, a alimentação, a distribuições de tarefas, etc. Os estudantes assim se colocam:

> Na maioria dos dias, tínhamos palestras ou oficinas, contando com a presença de professores, escritores, estudantes do ensino superior, músicos, fotógrafos, colegas secundaristas de outros colégios, entre outros. Tarefas para mantermos um ambiente organizado eram divididas em grupos. Desde produção das refeições ao supervisionamento das entradas que davam acesso ao colégio. (Estudante 1).
>
> Basicamente seguíamos alguns ritos: havia um horário pré-estabelecido para acordar, organizar as salas de aulas e tomar café da manhã. A sala 01 era o dormitório das meninas, enquanto a sala 02 dormiam os meninos. Após este primeiro passo, todos estavam livres para conversar, ir em casa buscar qualquer coisa que faltava e participar de atos em outros locais, como encontros de estudantes

e mobilização em outras instituições. À tarde, havia a oferta de momentos de formação para a comunidade e a escola ficava aberta para visitas. Ao final da tarde, por volta das 18h, os portões eram fechados e as equipes que se revezavam em torno dos cuidados ao prédio, ficava atenta aos movimentos que pudessem ocorrer. Durante a noite, havia visitas de professores que, por conta da repressão oriunda das ordens do governo do estado, só conseguiam entrar nas escolas às escusas, receosos com toda e qualquer forma de retaliação. (Estudante 2)

A rotina no dia que nós permanecemos era da seguinte forma: Um dia, a louça e os afazeres era dos meninos e outro, era das meninas, mas que na verdade todo mundo se ajudava e acabava todo mundo fazendo junto as tarefas do dia. As alimentações quase sempre eram macarrão, macarrão no café da manhã, macarrão no almoço e na janta, por se tratar de uma alimentação barata. Lembro até hoje que nossa preocupação foi aumentando assim que nossos alimentos foi acabando e pensamos em uma forma que podíamos ganhar dinheiro para comprar nossos alimentos, foi aí que então compramos um pacote de geladinho para vender e compramos nossos suprimentos necessários. Foi aí que parou um carro na frente da nossa escola e descarregou uma grande compra com todos os suprimentos necessários que uma mãe de uma aluna que nem estava mais presente ali nos ajudou, foi um alívio e tanto. (Estudante 3)

IMAGEM 4: ESTUDANTES REVITALIZANDO A FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE ABRAHAM LINCOLN DURANTE A OCUPAÇÃO



FONTE: Autores (2016).

Pensar uma educação nos pressupostos da omnilateralidade é ampliar a dimensão da educação estritamente tecnicista e pragmática de interesse do capital para as bases da emancipação e da autonomia plena de nossos estudantes. A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da escola formal sempre foi uma preocupação das sociedades históricas. É pertinente compreender que a realidade é movimento, aquilo que hoje é algo não o foi sempre, mas veio a ser, num processo dialético de transformação movido por contradições (DUARTE, 2016).

É necessário repensarmos o significado da educação que estamos ofertando para nossas crianças e jovens. O processo de ocupação dos estudantes secundaristas apontaram para essa questão. Os estudantes têm demonstrado claramente que a educação que faz sentido às suas vidas é aquela que os fazem formar pensamento dentro de uma razoabilidade crítica. Por isso, as rotinas das ocupações estão preenchidas de debates, leituras, aulas, expressões artísticas, trabalho coletivo, sessões deliberativas. Essas vivências deslocam para a compreensão de uma educação omnilateral, ou seja, ampla e integral do ser humano, voltada para a emancipação política e social.

> Os estudos acadêmicos e culturais não pararam enquanto estávamos lutando e resistindo para defender nossos direitos, de tal maneira que, organizamos Pocket Show com professores e estudantes artistas, aulões com professores voltados para o ENEM e vestibulares como o da Federal, atividades de meditação, gincanas com propósito educativo, isso tudo aumentava a vontade de continuar ocupando, pois todos estavam descontraídos e aprendendo, algo nunca vivenciado anteriormente na vida escolar de quem estava ali, muitos já terminando o Ensino Médio. (Estudante 2)

Perguntamos também a respeito da percepção que tiveram da sociedade mais próxima sobre a ocupação escolar e seus desdobramentos. Solicitamos que apontassem as potencialidades e as fragilidades no processo de ocupação nas escolas. Das respostas, foram as seguintes:

> A maior potencialidade vivida no ambiente da ocupação foi a resistência. Tornar visível que um grupo de pessoas tem o poder de se manifestar, de reivindicar os seus direitos e lutar por eles. Acredito que uma das maiores fragilidades foram a desunião do público estudantil. Enquanto havia uma luta secundarista também havia uma grande negação ao movimento, vindo da comunidade local, a maioria delas sendo

> demonstradas por parte de pais e dos próprios estudantes. (Estudante 1)
>
> A ocupação teve como potencial demonstrar a capacidade de mobilização dos estudantes secundaristas, que demonstrou que a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser imperativo numa sociedade marcada por tantas desigualdades e separações, sejam elas da natureza que for. Possibilitou a unidade de pensamento e execução por parte dos seus partícipes e promoveu uma inserção no âmbito da política de maneira muito direta entre os mesmos. Em contrapartida, as fortes perseguições e as inseguranças protagonizadas pela ansiedade da adolescência/juventude colocaram o processo em risco em determinados momentos. A dificuldade de escolhas foi algo muito frequente também. (Estudante 3)
>
> As principais potencialidade de todos nós acredito que seja a forma que todos se ajudavam e tínhamos muita conexão com outros alunos de outras escolas de tal forma que todos se ajudavam, tanto com alimentação, ajuda em algum ato de protesto nas ruas como paralisação de rodovias que cortam os estados, tudo de forma estratégica de tal forma que incomodássemos as autoridades e ganhássemos mais visibilidade. As fragilidades, sem dúvidas, foram os ataques emocionais feitos a nós pelos grupos contrários como MBL (Movimento Brasil Livre), o mesmo grupo que alguns anos atrás fez uma passeata que apoiou um do maiores corruptos da história do Brasil, chamado de Eduardo Cunha. Outra fragilidade foi o medo, que sempre estava presente em nossas sombras, pois sabíamos que tínhamos ali também infiltrados coletando informações para repassar a pessoas que tinham intenções de fazer algum mal a nós e, por consequência, ser "caçado" posteriormente como uma nova fase do período de caça às Bruxas. (Estudante 2)

A constituição formativa dos estudantes secundaristas, no contexto das ocupações, está mesclada de sentimentos, sensações, objetividades, subjetividades que determinaram inquietações, angústias, medos, receios, inseguranças em ter que lidar com os posicionamentos da comunidade escolar e da sociedade macro, e os ataques constantes da mídia burguesa que esteve em conluio integralmente ao aparato institucional do governo estadual e federal e ao jurídico, como tem apontado o texto de Pereira e Souza (2019), diante das retaliações processuais que estudantes e professores tiveram que responder nesse cenário. Segundo os autores, "a resposta do governo do estado às ocupações veio por

meio dos órgãos da justiça e da repressão policial, assentes no ratio da ordem e controle favoráveis ao capital" (PEREIRA; SOUZA, 2017, p. 8).

Essa resposta da "ratio da ordem", ou seja, estado que representa os interesses da fração burguesa, resulta da compreensão que o estado tem da capacidade dos estudantes secundaristas e também do ensino superior de mobilização e de organização, pautados no princípio da autogestão, como tem expressado os estudantes entrevistados. Outra questão que fica evidente são os ataques direcionados dos próprios colegas de escola, dos pais e de muitos professores, como se coloca no depoimento do estudante a seguir:

> Durante a ocupação, quando recebida a informação de que alguns professores que eram contrários ao movimento, fariam uma reunião no salão paroquial para discutir acerca da mobilização, parte dos estudantes se organizaram se dirigindo ao local e manifestaram seu desagrado quanto à exclusão da fala dos discentes neste encontro. Desse modo, como uma forma de resistência à afronta, adentraram à reunião e fizeram-se ouvir pelo grupo da escola que havia convocado a reunião. Como consequência, os estudante sofreram ataques na forma de ofensas verbalizados, em particular, por um professor de viés ideológico conservador, que chegou inclusive a fazer ameaças contundentes de violência a alguns estudantes. (Estudante 2).

Compreendemos que a reforma do Ensino Médio a que se propõem faz parte de uma contrarreforma em larga escala, da supressão de direitos sociais, entre eles, em especial, a educação e o trabalho, adquiridos por meio de muitas lutas históricas, no contexto de disputas de projetos antagônicos que vivemos no Brasil e na forma de inserção do país no processo de mundialização da economia e das riquezas naturais. É nessa processualidade histórica que se colocam as ocupações secundaristas no país.

Considerações finais

À guisa de algumas palavras finais, é surpreendente observar que os estudantes secundaristas têm a compreensão ampla pelo que passa e que vivem em suas rotinas escolares, e compreendem que as orientações dos currículos e dos itinerários formativos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei 13.415 tornam-se vazias e abstratas, pois

não atacam os reais desafios do Ensino Médio e da educação pública brasileira: infraestrutura dos prédios, existência e funcionamento de laboratórios, de bibliotecas, de quadras esportivas, de cantinas e refeitórios, de salas de trabalho para os professores, plano de carreira e salários dignos para os profissionais da educação, formação continuada, jornada de trabalho e condições de permanência para a realização da jornada de trabalho em uma mesma escola, etc. Essas são questões essenciais e elas sequer são mencionadas no escopo legislativo.

Os estudantes têm captado a contradição que se coloca nos discursos dos golpistas: ao mencionarem que a reforma na educação é necessária e urgente, esses mesmos golpistas aprovam a Emenda Constitucional 95 que impede por vinte anos o investimento em políticas públicas, como é o caso, em especial, da educação e da saúde. Tudo que é proposto na reforma em andamento vai contra a concepção de uma educação que concorra para uma formação integral e emancipatória e isso os estudantes captaram muito bem, ao seu modo de organização de autogestão, objetivados nas ocupações.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Disponível em: 29 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei 7.398/1985.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei 13.415/2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15.mar.2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **In: Avaliação Educacional**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/. Acesso em 20.mar.2017

HORN, Geraldo Balduíno; ARIAS, Valéria, MENDES; Ademir Pinhelli; REINA, Alessandro; RESENDE, Edson Teixeira. Organizar, ocupar e resistir! O 'lugar' da reflexão filosófica no protagonismo dos/as estudantes jovens paranaenses. In: **REVISTA DO NESEF**: filosofia e Ensino. Cinema, filosofia e educação, UFPR, v.7, n.1, p.1-119, janeiro-julho de 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nesef/article/download/56514/34006. Acesso em 29 maio 2020.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Contrarreforma social e reforma do ensino médio no contexto do golpe de 2016 no Brasil e seus desdobramentos. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019.

MAKARENKO, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

MARINI, Ruy Mauro. O movimento estudantil na América Latina. In: **Revista Movimentos Sociais.** Vol.1. N.1. jul/dez, 2016.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo, Companhia das letras, 2009.

PMDB. **Uma ponte para o futuro.** Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 20.mar.2017

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SOUZA, Luiz Aparecido Alves. **Lutas de professores brasileiros em apoio aos estudantes do ensino médio na ocupação das escolas em 2016.** Dipsonível em: http://www.sinteseeventos.com.br/site/iassc/GT1/GT1-05-Maria.pdf. Acesso em: 16.jul.2020

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a Reforma- vem aí o Ensino Médio 'líquido". In: **Cedes Unicamp.** Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/noticias/668 . Acesso em: 22. mar. 2017.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. SOARES, Marcos Aurélio Silva. **Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LUTAS DE ESTUDANTES E APOIO DE PROFESSORES NA OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS EM 2016[32]

Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Luiz Aparecido Alves de Souza

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar as lutas dos estudantes secundaristas e dos professores que os apoiaram na ocupação das suas escolas como resistência às políticas do governo Temer, especialmente a Reforma do Ensino Médio. Entende-se que tanto professores como estudantes se colocaram na defesa do direito dos povos a se pronunciarem, a defenderem seus interesses, no caso a escola pública, compreendida como instituição de efetivação do direito de todos à educação, conforme a Constituição brasileira de 1988, ao contrário da educação mercantil, paga a empresários, cuja finalidade é a educação que lhes convém, tendo o lucro em primeiro lugar.

As lutas dos estudantes e dos professores são entendidas de caráter popular porque manifestações no seio da questão social envolvem

> [...] os confrontos estabelecidos entre as classes fundamentais do capitalismo – proletariado e burguesia – e que se transmutam, na vida cotidiana, em diversas refrações que atingem os trabalhadores. Estes, que realizam trabalho e produzem a riqueza social, pelo mesmo processo são crescentemente explorados e apartados da riqueza por eles mesmos produzida. Ao identificarem seus interesses comuns, estes sujeitos ingressam no cenário sociopolítico, exercendo pressão junto ao empresariado e ao Estado por reconhecimento e atendimento de suas necessidades. (DURIGUETTO; BALDI, 2002, p. 194).

Nesse sentido, professores e estudantes, em suas manifestações, reivindicaram ser ouvidos em um contexto histórico caracterizado

[32] Este texto contém, em grande parte, argumentos apresentados na IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais, ocorrida de 10 a 13 de julho de 2018, na FFLCH-USP, São Paulo - SP, Brasil.

pela reestruturação produtiva, pelo avanço das políticas neoliberais, de recomposição de forças ideologicamente conservadoras que retomam velhas teses xenófobas, superioridade da nação, rejeição dos pobres.

Nesse cenário, estudantes e professores confrontaram-se contra o Estado orientado pelos interesses da burguesia, agiram na defesa do direito a se educarem na escola pública. Para Gadotti (2016):

> Como já nos alertava o sociólogo Florestan Fernandes, um dos grandes defensores da educação pública com caráter popular nos anos 60, 'democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais'. (GADOTTI, 2016, p. 3).

Também, é do interesse das classes populares uma escola que não seja burocratizada, mas que acolha seus saberes, projetos e sonhos. Nessa perspectiva, a educação popular

> [...] respeita (e) valoriza o senso comum no processo pedagógico, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. O senso comum representa, muitas vezes, a expressão do opressor introjetada no oprimido, devendo, portanto, ser problematizado, questionado e desconstruído, mas não ser simplesmente rejeitado, humilhando o oprimido. (GADOTTI, 2016, p. 2).

Entendem-se as práticas das lutas de estudantes e de professores no apoio aos estudantes secundaristas de educação popular, pois eles se colocaram no sentido da defesa da escola popular, seja na maneira como organizaram suas lutas, seja na presença constante por parte dos professores junto aos seus estudantes, para que não fossem presos e tivessem garantidos todos os seus direitos. Na realização de seminários de análise da conjuntura do processo, eles puderam debater temas relacionados à política brasileira, à diversidade de gênero, ao fornecimento de alimentos e de refeições de maneira a garantir as necessidades alimentares dos estudantes, de higiene e de conforto, registrados em relatos orais de professoras que foram transcritos pelos autores deste texto. Segundo Queiroz (1988, p. 16): "O relato oral está [...] na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber [...]. Mais tarde a escrita, quando inventada, não foi mais do que nova cristalização do relato oral".

Os relatos aqui considerados são de professores de estudantes de 16 colégios estaduais situados no Município de Colombo, Paraná, que participaram do movimento secundarista de ocupação das escolas em 2016. De forte influência italiana, em virtude do núcleo populacional fundador, Colombo compõe, com mais 28 municípios, a Região Metropolitana de Curitiba e tributa seu nome ao descobridor da América, Cristóvão Colombo. O fato de ter-se constituído, originariamente, de imigrantes italianos marcou suas atividades produtivas ligadas à produção agrícola de vinhos e à forte influência da igreja católica ainda hoje presente, que tende a acomodar conflitos, a ajustar tensas relações sociais. Surpreendentemente, para esse cenário, os estudantes do Ensino Médio ergueram-se em protesto, levantaram suas bandeiras de resistência à Medida Provisória do Ensino Médio e à PEC dos Gastos, reivindicaram ser ouvidos, ocuparam suas escolas, fizeram a gestão do movimento e ganharam apoio de professores, não somente do Ensino Médio, mas também do Superior. Assim sendo, neste artigo, apresenta-se, inicialmente, o contexto e as razões dos protestos dos estudantes, para, em seguida, considerarem-se as práticas de apoio dos professores, as justificativas e as intervenções dos aparelhos e dos órgãos do Estado impondo aos estudantes que recuassem nas suas ações.

Objetiva-se registrar e problematizar essas lutas, trazê-las ao debate e afirmar o compromisso de grande parte dos educadores brasileiros com a escola pública, como efetivação dos interesses populares, no contexto da questão social trabalho - capital onde estudam os filhos da classe trabalhadora brasileira. Empreende-se a análise desses relatos no seio das múltiplas determinações do modo de existência, de maneira a lhes ver as razões e apontar sentidos de superação das lutas que obrigaram os professores, a mais uma vez, na longa duração, à defesa da escola pública, laica e gratuita, comprometida com os interesses populares, a se contrapor aos interesses imediatos da ordem burguesa.

Cenário das lutas de estudantes e professores em defesa da escola pública

No segundo semestre de 2016, em outubro, estudantes do Ensino Médio do Paraná ocuparam suas escolas em protesto contra a Medida Provisória Nº 746, de setembro de 2016, que institui mudanças no nível Médio de Ensino da Educação Básica, alterando a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei Nº 11.494, de 20 de junho 2007, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb. Protestavam, também, contra a Proposta de Emenda Constitucional Nº 55, de 2016, ou PEC dos Gastos que fixou um teto das despesas primárias da União pelo período de 20 anos. No Paraná, foram envolvidas cerca de 300 escolas, 300 mil alunos de um total de 345.000. No município de Colombo, os estudantes ocuparam 16 colégios estaduais.

A Medida Provisória e a PEC em pauta foram iniciativas do Governo Temer, a primeira apresentada em 23 de setembro de 2016, um mês após o *impeachment* da presidenta da República Dilma Rousseff, eleita em segundo mandato em 2014 e destituída em 31 de agosto de 2016. Já a segunda foi instituída em dezembro de 2016. Em um cenário de grande tensão e de lutas de classe, essas medidas só foram possíveis porque, segundo Ricardo Antunes em entrevista a Brito (2017), se formou uma

> [...] maioria parlamentar, na expressão mais pantanosa da história deste parlamento, de onde o próprio [Temer] é cria e, portanto, nada muito bem nas águas deste pântano. Mais que isso: conseguiu alterar a seu favor peças importantes no Supremo, fundamental para dar-lhe margem de manobra jurídica no plano máximo possível. (ANTUNES *apud* BRITO, 2017, n.p.).

O Congresso que acolheu essas medidas governamentais atuou no sentido da "[...] contrarrevolução preventiva dada pelos conjuntos dos capitais, suas ramificações financeira, bancária, comercial, de serviços, agroindústria, pelas corporações em geral" (ANTUNES *apud* BRITO, 2017, n.p.). Nesse cenário, as elites do capital, que pedem aos educadores, às escolas, à educação o que lhes convém, "[...] encontraram na contrarrevolução com Temer a possibilidade de extinguir o ciclo de conciliação de classes, positivo aos capitais por longo período, em especial nos dois primeiros governos Lula e parte do primeiro governo Dilma" (ANTUNES *apud* BRITO, 2017, n.p.).

Não foi, então, por acaso, que ainda não tinha passado um mês depois do *impeachment* de Dilma Rousseff que já se alterava o Ensino Médio, sempre um nível de ensino, historicamente disputado, exarado na LDB/1996 compondo a Educação Básica, o que apontou não para formação terminal imediatamente colocada a serviço

do mercado de trabalho. A disputa vem de longe e suas definições têm sido de restrição a uma formação integral, a favor da entrada imediata dos jovens no mercado de trabalho. Este, caracterizado por longas jornadas de trabalho e condições precárias para baixos salários, ganhou seus fundamentos ideológicos nos arranjos da reestruturação produtiva e nas exigências de um trabalhador dócil, adaptável, flexível, de maneira a responder a demandas e exigências do capital por maior produtividade, maior competitividade em um cenário de desemprego e trabalho temporário.

Mészáros aponta, entre os aspectos centrais desse processo, a globalização do desemprego e o mito da flexibilização. O autor localiza a ascensão do desemprego nos países capitalistas avançados, já na década de 1970, "[...] depois de duas décadas e meia de expansão relativamente ininterrupta do capital no pós-guerra" (MÉSZÁROS, 2006, p. 29). O referido autor considera que as consequências atingem não somente os trabalhadores desqualificados, mas também os qualificados. Afetam, assim, toda a força de trabalho, o que confere ao desemprego o caráter de característica dominante dessa fase do modo de produção. Segundo Mészáros (2006):

> A necessidade de produzir desemprego, 'diminuição de custos' etc. necessariamente surge dos imperativos antagônicos do capital, da busca do lucro e da acumulação e aos quais tampouco pode se restringir [...]. Ou o capital mantém seu inexorável impulso em direção aos objetivos de auto-expansão não importa quão devastadoras sejam as consequências, ou se torna incapaz de controlar o mercado, o metabolismo social da reprodução. (MÉSZÁROS, 2006, p. 32).

Justificar a reforma do Ensino Médio para atender ao mercado de trabalho cuja característica central é o desemprego estrutural e suas consequências nefastas de lançar brutalmente na miséria contingentes de trabalhadores não é somente uma solução parcial das "mazelas" do sistema, mas uma política efetiva de dependência e de controle dos trabalhadores por parte do capital. A oposição à Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio encontra aqui suas razões mais profundas, não interessa aos trabalhadores um ensino que os limite a uma formação para um mercado de trabalho que lhes retire as condições de manterem sua reprodução social e as possibilidades de emancipação da reprodução sociometabólica do capital. Como paliativos ao desemprego, potencializadoras da produção e da concorrência, da baixa dos custos e

da eficiência à flexibilidade e à desregulamentação são justificadas nas reformas das relações trabalho capital como necessárias e "[...] soam interessantes e progressistas [...] embora sintetizem as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas neoliberais, [...] em suas variadas formas [a flexibilização] corresponde, na verdade, à desumanizadora precarização da força de trabalho" (MÉSZÁROS, 2006, p. 32). A Medida Provisória do Ensino Médio pontuou a formação nesse nível de ensino segundo percursos formativos da escolha dos estudantes, ou seja, uma formação de ajustamento a cadeias produtivas atravessadas pelos constantes ajustes da expansão do capital.

Nesse cenário, a Medida Provisória Nº 746 compõe a contrarrevolução em curso por concorrer para impedir um abalo na "tradição" de concentração do poder (FERNANDES, 2007, p. 89). A resistência dos estudantes a tal medida foi manifesta na ocupação das suas escolas; sinalizou ao governo Temer, seus aliados estaduais e elites econômicas, que a educação que propunham favorável ao alcance de seus interesses encontrava oposição e resistências organizados na União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES).

Defesa da escola pública nas práticas de resistência dos estudantes e o apoio dos professores

As ocupações dos colégios, por um lado, foram práticas de resistências ao avanço da agenda do governo Temer; por outro, constituíram-se em defesa da escola pública que implica amplo debate sobre qualquer mudança de currículo e gestão sem a participação efetiva daqueles a quem as decisões dizem respeito. Trata-se de garantir o controle social sobre o capital. Ora:

> Na sociedade capitalista, o interesse privado corresponde ao movimento que o capital opera, permanentemente, para viabilizar a geração de valor para acumular e concentrar capital, o que se faz por dentro e por fora da institucionalidade estatal. Já a esfera do interesse público se estabelece nos espaços de contradição dessa lógica de sociabilidade, em especial no exercício do controle social sobre o capital, necessário para evitar que sua destrutibilidade inerente o leve a eliminar suas próprias bases de acumulação. Historicamente, a construção dessa esfera pública garantiu, por um curto

> período e em poucos países, uma retração da base social de exploração do capital. (MINTO, 2018, p. 3).

Todavia, o mesmo autor alerta sobre os limites da esfera pública na atual conjuntura do modo de existência. Ele considera que o "[...] caráter público (possível) do Estado moderno é um produto histórico da mesma base material, na qual se assentam as relações de classe e sobre a qual aquele se erigiu" (MINTO, 2018, p. 3). Assim, em meio à reestruturação produtiva do capital monopolista, no sentido da manutenção dos níveis de acumulação, realiza-se um redimensionamento desse público que

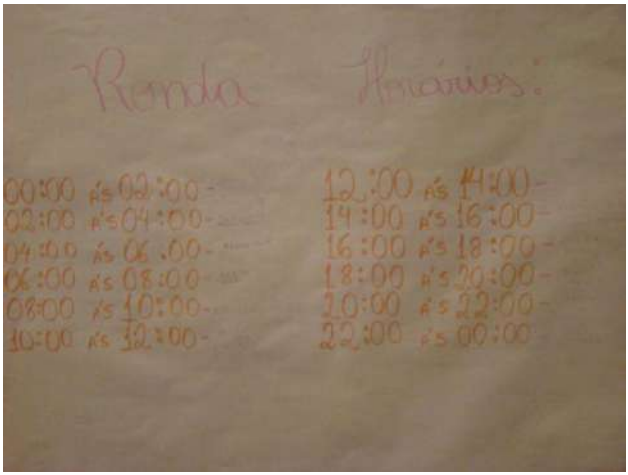
> [...] progressivamente deixa de ser o espaço de controle social sobre o capital, em prol de um privado que não apenas é o *locus* da apropriação, da reprodução e acumulação do capital, mas que tende a totalizar-se, passando a ocupar todos os momentos da reprodução societal. (MINTO, 2018, p. 3).

Nesse contexto, a "[...] educação estatal, por sua vez, mantém-se na esfera da contradição, porém cada vez mais distanciada daquele caráter público, pois esvaziada dos mecanismos de controle sobre o capital de outrora" (MINTO, 2018, p. 4).

Foi em meio a essas contradições que, no município de Colombo, os estudantes ocuparam os seguintes colégios: C. E. Helena Kolody; C. E. Vinicius de Moraes; C. E. Abraham Lincoln; C. E. João Gueno; C. E. Alfredo Chaves; C. E. Genésio Moreschi; C. E. Raulino Costacurta; C. E. João R. de Camargo; C. E. Luiz S. Baldo; C. E. Julia Cavassin; C. E. Colombo; C. E. Antonio Lacerda Braga; C. E. Dom João Bosco; C. E. Bento Munhoz da Rocha; C. E. Guaraituba; C. E Tancredo Neves. Os alunos organizaram-se para resistirem até que fossem ouvidos, prepararam suas refeições, cuidaram dos espaços, fizeram estudos e reflexões sobre a dimensão política de suas práticas de ocupação.

Em reportagem de José Pires e Everton Mossato, datada de 25 de outubro de 2016, vê-se o cartaz (Figura 1) que expressa a organização dos estudantes na ocupação com vistas a atividades de preparação de alimentos e preservação do colégio estadual Helena Koloday do município de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba. No cartaz, foram escritos os horários de ronda do colégio.

FIGURA 1 – CARTAZ COM A ORGANIZAÇÃO DE RONDAS DO COLÉGIO



FONTE: Pires e Mossato (2016, n.p.).

O apoio dos professores realizou-se com o fornecimento de alimentos, permanência junto aos estudantes para que se sentissem protegidos, palestras e falas sobre o que estava acontecendo e sobre conteúdos programáticos das várias disciplinas, passeatas na cidade com cartazes e palavras de ordem.

FIGURA 2 – PASSEATAS CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE CURITIBA



FONTE: CTB (2016, n.p.).

Nesse cenário, a imprensa reportou que: "Mais de 3 mil estudantes e docentes tomaram as ruas do centro da capital paranaense, Curitiba, no domingo (9) contra a reforma do ensino médio (medida provisória 746/16) e as mudanças na legislação estadual propostas pelo governador Beto Richa (PSDB)" (CTB, 2016, n.p.). Ainda: "Os Trabalhadores e trabalhadoras da educação pública do estado saíram às ruas em apoio aos estudantes que já ocupam escolas contra essa reforma autoritária e elitista do ensino médio" (CTB, 2016, n.p.), segundo Francisco Manoel de Assis França, o Professor Kico, da CTB-PR Educação.

No município de Colombo, os professores na ativa e/ou aposentados moveram-se em solidariedade aos estudantes que ocuparam os colégios. Uma professora relatou:

> Auxiliei os estudantes, na busca de conhecimentos sobre a reforma, o retrocesso que viria com sua aprovação, indicando leituras e motivando debates coletivos. [...]. Acompanhei de perto cada passo, orientando para as questões de segurança e dando suporte para logística da ocupa [ção]. Fui convidada a visitar duas outras ocupas [ções] durante o período de duração antes das ordens de reintegração de posse serem emitidas, levando oficineiros e organizando os debates que esclarecessem a comunidade das fragilidades que nosso sistema de educação estaria fadado a mergulhar associado à PEC dos gastos. Vi muitos dos nossos estudantes se tornarem lideranças e fiquei emocionada em perceber que eles são capazes de se auto gerir quanto as diferentes formas de aprender a lutar para manter seus direitos. (Professora A).

Uma professora aposentada registrou que atendeu a um convite para tratar do tema gênero, fez a oficina em várias escolas, observou, compreendeu e registrou as lutas dos estudantes e suas práticas de resistência: "Fui à escola indicada. Fiz a fala! Teve uma participação maciça dos alunos. Observei que a escola estava muito bem cuidada, muito organizada. [...]. Sabiam quem é que estava lá para falar. Discutiam todos os pontos [...]" (Professora B). Na problematização dos temas que interessam aos jovens estudantes a professora relatou:

> Uma segunda escola que tive a oportunidade de ir... fui chamada para ir em quatro escolas… foi por uma ex-aluna que era presidente do grêmio estudantil e que estava liderando aquele movimento, naquela escola. Também houve uma participação maciça dos alunos. Na segunda vez, eu fui falar sobre diversidade

> e feminismo, principalmente da luta das mulheres. Levei comigo dois jovens, pessoas LGBTs, um rapaz e uma moça ativistas no estado de Espírito Santo, cidade de Vitória, que estavam aqui e tive a oportunidade de conhecer; convidei para ir comigo e eles foram. Então eu fiz a minha fala e depois eu fui fazer um cachorro quente gigante porque eram muitos estudantes na escola e os meninos ficaram conversando com eles sobre diversidade sexual, falando das suas experiências e da experiência que tem em Vitória/ES, e sempre fomos muito bem recebidos, acolhidos. (Professora B).

A referida professora também abasteceu a escola "porque nessa escola que eu fui com os meninos, que fiz cachorro quente, eles só tinham arroz e feijão" (Professora B). E conclui: "Todas a escolas que fui, todas elas muito bem organizadas. Os jovens sabiam exatamente porque estavam lá. Estavam lá, porque estavam defendendo o ensino público! Estavam lá defendendo a democracia!" (Professora B).

Já um professor relata como o movimento das ocupações tornou-se condição prática à formação da consciência crítica dos estudantes:

> A gente como professor em sala de aula sempre quer construir o conhecimento, levar o estudante a desenvolver o pensamento crítico, mas nem sempre é possível. E nas ocupações, o que mais me chamou atenção é que isso era possível com naturalidade; os estudantes participavam dos debates, buscavam informações, estavam abertos ao aprendizado. A meu ver, as ocupações cumpriram o papel social da escola, que é formar cidadãos críticos e atuantes. Tive com esse movimento um grande aprendizado. (Professor C).

Emocionado com a autonomia dos alunos nas ocupações das suas escolas, um professor relatou sobre a assembleia em que os alunos decidiram a entrada no movimento: "Foi muito emocionante, foi na quadra de esporte no noturno, que era para os que fossem a favor direcionarem para a esquerda e os que fossem contra para a direita; apenas dois alunos foram para a direita" (Professor D).

A resposta do governo do estado às ocupações veio por meio dos órgãos da justiça e da repressão policial, assentes no *ratio* da ordem e do controle favoráveis ao capital.

O *Ratio* burguês na reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes e limites à escola pública

Sucederam-se, então, ações de reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes em muitos casos com aparato policial. Sob a alegação de "[...] *que o direito de manifestação é um direito constitucional protegido: como o é a educação* [que o] *protesto que cerceia o direito à educação de outros e ainda invade prédio público (escola) deve ser coibido porque excede o direito de manifestação*" (PARANÁ, 2016a, p. 2, grifos nossos).

Em face disso, a União dos Estudantes Secundaristas passou a ser processada, criminalizada, e as escolas a sofrerem os processos de integração de posse por parte do Estado do Paraná nos seguintes termos: intimação de reintegração de posse e prazo de 24 horas para a desocupação por parte dos estudantes sob pena de arrombamento em caso de resistência, uso do aparelho policial e multa diária de 250 reais. A intimidação acentuou-se com o recurso do policiamento para que se efetuasse a reintegração de posse dos colégios - "*reforço policial necessário para acompanhar o oficial de justiça*" (PARANÁ, 2016b, n.p., grifos nossos).

Esses processos expressam a atuação dos aparelhos de repressão do estado sob os interesses do capital às ocupações dos estudantes de seus colégios, o que nos leva a considerar Marx: "[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução do espírito humano, essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais da existência" (MARX, 2008, p. 47). Desse entendimento, resulta considerar que as resistências dos estudantes e dos professores e as ações repressivas dos agentes da lei se inscrevem e explicam na luta de classes em contexto de acirramento após o Golpe de Estado de 2016, que depôs Dilma Rousseff por um conglomerado de interesses do capital que impõe à educação, especialmente à escolar, um *ratio* que se materializa, antes de tudo, ao tempo das ocupações, da reforma do Ensino Médio, e colocou os estudantes em movimento.

FIGURA 3 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL



FONTE: Blog do Raoni.[33]

A estratégia do governo, representante do conglomerado descrito, foi desqualificar, judicializar, criminalizar as ocupações e o movimento estudantil com uso dos aparelhos repressivos do estado que se transformaram em braço político desse conglomerado constituído por Todos pela Educação, Kroton, Fundação Lemann, Fundação Ayrton Sena, Movimento Brasil Livre, entre outros. Os estudantes são bem vindos quando consagram em suas práticas o projeto, o *ratio*, educativo das elites. Caso destoam, são criminosos, sujeitos à pena da lei, que não é para todos como se tem visto. Trata-se dos interesses privatistas da educação, tanto no que diz respeito ao que se ensina, como a gestão das escolas com avanço da disciplina da militarização. A finalidade é a formação dos jovens para ajustamentos dos seus conhecimentos e das suas subjetividades ao projeto do capital, atemorizados pelo desemprego globalizado. Já os professores registraram: "Fomos proibidos de frequentar as ocupas [ções], éramos vigiados por colegas e alunos contrários ao movimento [...]. Ao término do processo da ocupação, eu e colegas apoiadores do movimento tivemos que responder a processos" (Professora A).

[33] Imagem extraída de: <https://blogdoraoni.com.br/ocupacoes-sobe-para-90-o-numero-de-colegios-ocupados-no-parana/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Alunos e professores resistiram e resistem à imposição de uma visão única, a um projeto único que se configura pelo grau de violência institucionalizada que se assemelha a práticas fascistas. Nesse cenário, é preciso considerar:

> Novidade radical da nossa época é que o sistema do capital já não está em posição de conceder seja o que for ao trabalho, em contraste com as conquistas reformistas do passado. [...] é também a razão pela qual o reformismo liberal e social-democrata [...] está agora condenado à futilidade das pregações piedosas - desde os sermões do professor John Kenneth Galbrait acerca da 'cultura do contentamento' [...] até a noção do 'trabalho e governo inspirados pela economia global com uma face humana'. (MÉSZÁROS, 2006, p. 41-42).

Nesse cenário, as classes populares empreendem suas lutas na defesa dos seus interesses.

Considerações finais

A despeito dos limites da defesa da escola pública, processo que remonta ao início da república brasileira e de grande envergadura no seio do movimento escolanovista entre década de 1920 e 1960, retomado nas lutas da redemocratização, consideram-se as resistências dos estudantes nas ocupações das escolas em 2016 e o apoio de professores a essas lutas. Há de atentar-se, entretanto, que, no atual contexto de reestruturação produtiva e redimensionamento que afeta todas as esferas da vida, o público "[...] progressivamente deixa de ser o espaço de controle social sobre o capital, em prol de um privado que não apenas é o *locus* da apropriação, da reprodução e acumulação do capital, mas que tende a totalizar-se, passando a ocupar todos os momentos da reprodução societal" (MINTO, 2018, p. 3). Nesse contexto, os estudantes secundaristas do Paraná, à semelhança do que aconteceu em outros estados, manifestaram-se, ocuparam as suas escolas, reivindicaram ser ouvidos quanto à reforma de ensino que os atingia. Ergueram-se na defesa dos interesses populares, no seio da questão social atravessada pelas contradições e lutas entre capital e trabalho. Seus professores apoiaram-nos com orientações, proteção física, alimentos, em um processo educativo sociológico e político importante e necessário às classes populares de maneira a defenderem a escola e a educação que lhes convém.

Referências

BRITO, G. 2017: O ano que não devia existir. Entrevista. **Correio da Cidadania**, 23 dez. 2017. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/politica/13007-2017>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CTB. Central de trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil. A PEC 241 e a reforma do ensino médio destroem os sonhos de uma geração inteira. **CTB**, 10 out. 2016. Disponível em: <https://portalctb.org.br/site/estaduais/sul/parana/a-pec-241-e-a-reforma-do-ensino-medio-destroem-os-sonhos-de-uma-geracao-inteira>. Acesso em 22 out. 2018.

DURIGUETTO, M. L.; BALDI, l. A. de Paula. Serviço Social, mobilização e organização popular: uma sistematização do debate contemporâneo. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 193-202, jul./dez. 2012.

FERNANDES, F. **Que tipo de república?** 2. ed. São Paulo: Globo, 2007.

_____. **Estado e Educação Popular**. Desafios de uma Política Nacional. 2016. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/1/FPF_PTPF_01_0955.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS. I. Desemprego e precarização. Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-27.

MINTO, L. W**.** Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-247820182300

PARANÁ. Poder Judiciário**. Autos 0003812-15-2016.8.0084**. Colombo, nov. 2016a.

_____. Poder Judiciário. **Autos 0003975-56.2016.8.16.093**. Colombo, nov. 2016b.

PIRES, J.; MOSSATO, E. Alunos paranaenses mostram que estão longe de seguir a cartilha do conservadorismo e ocupam mais de 800 escolas no estado. **Parágrafo 2**, Conteúdo além do óbvio, 25 out. 2016. Disponível em: **<**http://paragrafo2.com.br/2016/10/25/a-republica-das-ocupacoes/**>**. Acesso em: 10 abr. 2017.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Orais: do "Indizível" ao "Dizível"**.** In: SIMPSON, O. M. V. **Experimentos de História de Vida (Itália - Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

O CUMPRIMENTO DA META 13 DO PNE (2014-2024): OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES À QUALIDADE DO TRABALHO DOS PROFESSORES: INFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS CLASSES POPULARES

Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Pedro Leão da Costa Neto
Cleverson Molinari Mello

Introdução

O objetivo deste texto é problematizar os dados revelados pelos relatórios de acompanhamento da implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e fazer inferências à educação das classes populares.

Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme o determinado no §2º do Art. 5º do PNE, publicar a cada dois anos estudos de aferimento do cumprimento das 20 metas estabelecidas no referido PNE. No cumprimento dessa atribuição, em 2016, a Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) publicou o Relatório do 1º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016. Em 2018, foi a vez do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.

Procuramos, em particular, fazer uma análise dos dados relativos à implantação da Meta 13 do PNE que foi dedicada a:

> Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (INEP, 2015, p. 225).

O Relatório 2018 aponta que a referida Meta foi atingida. Nesse sentido, procuramos, aqui, interrogar: qual o estágio de implantação

do PNE 2014-2024 no que diz respeito à elevação da qualidade na Educação Superior e à consequente formação dos professores para a Educação Superior? Que implicações têm as objetivas condições de trabalho para essa categoria de trabalhadores? Há possibilidades de se cumprir o apontado na LDB de 1996?

A partir do referido Relatório quanto ao cumprimento da Meta 13, buscamos, ainda, estabelecer as relações e as eventuais consequências do seu cumprimento com as políticas de formação de professores para a Educação Superior brasileira e interpelar as condições de trabalho dessa categoria de trabalhadores no sentido dos obstáculos e das possibilidades para o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Capítulo IV, dedicado à Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica, pois conta com o Censo de 2017 da Educação Superior, o Relatório de 2018, já nominado, e artigos produzidos por autores brasileiros sobre o tema, como Saviani, Dourado, Sguissardi. Intenta-se contribuir com os debates e as políticas de trabalho dos professores da Educação Superior que labutam nas diferentes instituições desse nível de ensino. Retoma-se, igualmente, as reflexões de Florestan Fernandes desenvolvidas há mais de 50 anos, por ocasião de um dos mais importantes momentos que alcançou a discussão sobre a educação no Brasil, e que, ainda hoje, permanecem um exemplo e uma realidade a ser alcançada.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Meta 13

Prestes a findar o prazo de vigência do PNE 2001-2011, em dezembro de 2010, o MEC enviou ao Congresso um Projeto de um novo Plano Nacional de Educação, o PL 8.035/2010, da Câmara dos Deputados. A Comissão Especial criada para elaborar um parecer ao referido Projeto de Lei recebeu um total de 2.915 emendas (Saviani, 2016, p. 26). Os debates e as disputas em torno do Novo Plano ocorreram nos Fóruns de Educação e nas Conferências Nacionais de Educação realizadas em âmbito municipal, estadual e federal. As entidades representantes dos educadores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apresentaram respectivamente 181, 206, 23, 60 (Saviani, 2016,

p. 27) propostas de emendas, entre outras representações da sociedade civil. Entretanto, foi, sobretudo na tramitação do Projeto de Lei do PNE, que as disputas se deram, especialmente em torno do financiamento; efetivamente, que recursos, quais suas proveniências, quem tem direito a eles, colocaram em lados opostos os defensores da escola pública, laica e gratuita e aqueles da escola privada. Isso vem historicamente se apresentando desde a década de 1930.

> A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas político pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão (DOURADO, 2016, p. 11).

Efetivamente, essa disputa entre projetos manifesta-se particularmente em alguns momentos – especificamente, quando das Leis Orgânicas do Ensino (1942, 1946) e, depois, no longo embate por ocasião da tramitação do Projeto da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - LDB/1961. Da mesma maneira, mais próximo de nós, o tema atravessou os trabalhos da Constituinte de 1988 e o andamento na Câmara dos Deputados e no Senado dos Projetos da LDB/1996. Na verdade, os empresários da educação e os defensores do ensino confessional são aguerridos nas disputas pelos recursos públicos, advogam que prestam um serviço público, mesmo quando, além de aquinhoados com verbas do governo, cobram pelos serviços educacionais que oferecem. De outro lado, os defensores da educação como direito entendem que só as escolas públicas da Educação Básica e Superior é a quem devem ser reservados esses recursos.

Essa luta hoje, quando se escreve este texto, se agrava, porque a ela se junta de maneira dramática, quase trágica, as disputas pela gestão do como e o que se ensina, em um contexto da vigência da PEC 95, ou PEC do teto dos gastos, votada em 2016, no governo Michel Temer, logo após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e de um ataque intenso às Universidades públicas, no atual governo Jair Bolsonaro.

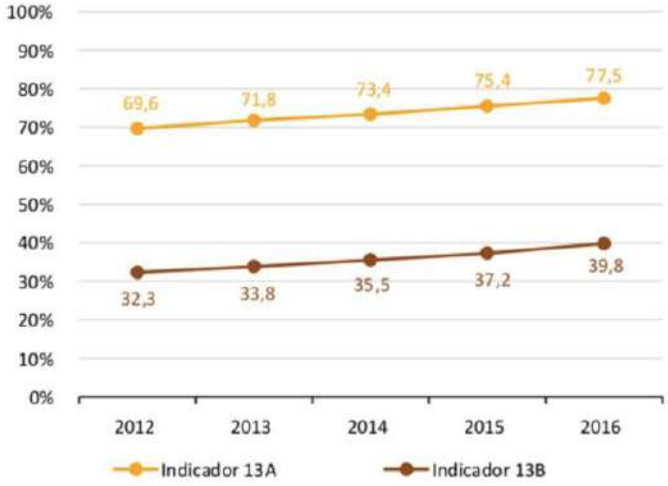
Particularmente, em relação à Educação Superior, o PNE 2014-2024 apontou, em sua Meta 13, como já dito na introdução deste texto: 1. elevação da qualidade da educação superior; 2. ampliação de mestres e doutores em efetivo exercício na docência de nível superior, em 75% até o ano de 2024, devendo o mínimo de 35% dos docentes ter concluído o curso de Doutorado.

O monitoramento da Meta, desenvolvido pelo INEP, contou com dois indicadores:

- Indicador 13A: percentual de docentes com Mestrado ou Doutorado na Educação Superior.
- Indicador 13B: percentual de docentes com Doutorado na Educação Superior.

Tomando como fontes os dados referentes à série histórica dos indicadores 13A e 13B dos censos de Educação Superior de 2012 a 2016, de acordo com o Relatório do 2º Ciclo (2018), este aponta que a Meta para o percentual de mestres e doutores estabelecida no PNE foi ultrapassada, já no ano de 2015. Da mesma maneira, a Meta para o percentual de doutores estabelecida pelo PNE, nesse caso, foi superada no ano de 2014, conforme o Gráfico 1 que segue indica:

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO E/OU DOUTORADO NO BRASIL - PERÍODO DE 2012 - 2016



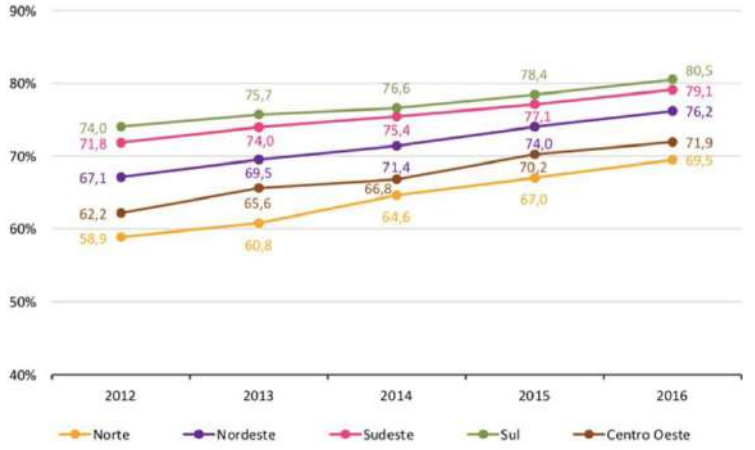
FONTE: Inep (2018, p. 222).

Nesse gráfico, que faz parte do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, fica demonstrado que, já em 2014, a Meta 13 do PNE 2014-2014, no que diz respeito às percentagens estabelecidas para a formação de mestres e doutores e do percentual de doutores, já

tinha sido alcançada. Entretanto, faz-se necessária uma análise mais detida desses números oferecidos pelo trabalho de acompanhamento do PNE.

Se considerarmos a distribuição de mestres e de doutores por região, há de registrarmos as significativas disparidades regionais: em primeiro lugar, encontrava-se a Região Sul; seguida, em ordem decrescente, a Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte. Nas três primeiras, a Meta foi atingida já em 2014, enquanto, nas duas últimas, nem em 2016 foram atingidos os 75% conforme estava definido, como fica apontado no Gráfico 2 que segue.

GRÁFICO 2: PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO OU DOUTORADO POR REGIÃO - PERÍODO 2012-2016



FONTE: Inep (2018, p. 223).

Já, ao interrogarmos o percentual de doutores em efetivo exercício na docência da Educação Superior, podemos verificar que a região Sudeste, com 42,9%, sai na frente; em ordem decrescente, aparece a Sul, que tinha 41,2%; a Nordeste, com 37,2%; a Centro-Oeste, com 35,3%; e a Norte, 29,3%. Podemos novamente observar, portanto, o não cumprimento pleno, em escala nacional, do referido item. Essa situação explica-se pela concentração das universidades por região, com destaque para a região Sudeste. Todavia:

> A amplitude da desigualdade entre as regiões com o maior e o menor percentual de docentes com douto-

> rado se reduziu de 15,1 p.p. [pontos percentuais], em 2012, para 13,6 p.p., em 2016, sendo mantidas, em boa parte, as diferenças existentes entre as regiões do País nesse período (INEP, 2018, p. 223).

Se interrogarmos pelos estados onde a Meta 13 foi atingida, além de verificarmos a desigualdade, podemos observar uma situação ainda mais complexa. Destacam-se, em primeiro lugar no cumprimento da Meta, em ordem decrescente, os três primeiros estados que preencheram, já em 2012, essas condições foram o Rio Grande do Sul, seguido pela Paraíba, e o Rio de Janeiro, conforme a Tabela 1 apresentada em seguida:

TABELA 1: PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO OU DOUTORADO - BRASIL, REGIÃO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO - PERÍODO 2012-2016

Brasil/Região/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	Variação 2012/2016 (p.p.)
Brasil	69,6	71,8	73,4	75,4	77,5	7,9
Norte	58,9	60,8	64,6	67,0	69,5	10,6
Rondônia	50,4	50,4	53,1	56,6	**58,5**	8,1
Acre	55,0	54,1	54,9	59,4	60,7	5,7
Amazonas	61,0	63,0	69,5	70,0	71,2	10,2
Roraima	58,7	60,5	67,4	70,0	74,7	**16,1**
Pará	67,1	70,0	73,8	75,7	**80,2**	**13,1**
Amapá	41,3	47,4	49,6	56,1	**53,9**	**12,6**
Tocantins	49,2	51,6	53,2	56,4	**59,7**	10,4
Nordeste	67,1	69,5	71,4	74,0	76,2	9,1
Maranhão	53,8	59,9	58,4	62,4	62,5	8,8
Piauí	54,0	58,5	62,8	63,6	69,6	**15,6**
Ceará	73,6	74,3	77,6	78,7	80,9	7,3
Rio Grande do Norte	71,9	72,9	73,4	75,1	76,8	4,9
Paraíba	78,3	80,2	79,7	81,4	**81,0**	2,6
Pernambuco	68,5	69,6	74,4	76,3	78,6	10,1
Alagoas	63,0	64,9	66,2	69,2	71,2	8,2
Sergipe	71,5	75,1	77,7	79,0	**81,4**	9,9
Bahia	63,8	66,2	67,3	72,8	76,2	**12,4**
Sudeste	71,8	74,0	75,4	77,1	79,1	7,3
Minas Gerais	68,3	72,1	73,4	75,6	77,4	9,1
Espírito Santo	72,0	73,9	74,8	75,9	77,6	5,6
Rio de Janeiro	76,5	79,3	81,2	82,0	**83,9**	7,4
São Paulo	71,7	72,8	74,3	76,0	78,2	6,4
Sul	74,0	75,7	76,6	78,4	80,5	6,5
Paraná	70,7	73,0	74,3	76,2	78,8	8,1
Santa Catarina	67,6	68,3	68,2	70,4	73,1	5,4
Rio Grande do Sul	82,2	84,0	85,1	86,6	**87,7**	5,4
Centro-Oeste	62,2	65,6	66,8	70,2	71,9	9,7
Mato Grosso do Sul	67,9	70,7	71,6	75,7	77,8	9,9
Mato Grosso	57,8	64,3	62,6	65,1	66,3	8,5
Goiás	56,2	59,6	61,6	66,0	68,6	**12,4**
Distrito Federal	70,8	72,6	75,2	77,6	77,9	7,1

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior/Inep (2012-2016).

FONTE: Inep (2018, p. 225).

Tem-se, em síntese, que o atingimento da Meta foi ainda mais díspar quando consideramos a distribuição de mestres e doutores por Região e Estados na docência superior. Assim, podemos apontar: 1. A região Norte é a que possui o menor percentual (69,5%) e os maiores desníveis - enquanto o índice foi alcançado pelo estado do Pará (em 2015), em 2016, os estados de Amapá, Rondônia e Tocantins não alcançavam os 60%, estando, portanto, bem abaixo dos percentuais das regiões Sul (80,5%) e Sudeste (79,1%); 2. Desigualdades expressivas também são observadas entre as diferentes unidades Federativas. Enquanto no Amapá Rondônia, em Tocantins, no Acre e no Maranhão o percentual de docentes da Educação Superior com Mestrado ou Doutorado não chega a alcançar nem mesmo os 63%, em outras unidades da Federação, como o Rio Grande do Sul, o Rio de Janeiro, o Sergipe, a Paraíba, o Ceará e o Pará, esse percentual ultrapassa os 80%.

Se considerarmos os dados referentes a 2016, os mesmos Estados estão na frente, com inversão: o Rio de Janeiro aparece em primeiro lugar com 49,9%, seguido do Rio Grande do Sul com 48,3% e Paraíba com 46,7%. De todo o modo, as disparidades quanto à percentagem de doutores são maiores para Região Norte e Nordeste (Inep, 2018, p. 226). Desse modo, fica evidente que, considerando somente as médias, não temos a real situação do país para o tema que estamos tratando.

Além da distribuição regional e por tipo de instituição, devemos, ainda, nos perguntar sobre o estatuto jurídico das instituições onde se encontram os mestres e os doutores e também em que modalidade de educação trabalham. Nesse sentido, observe-se que, em 2016, os maiores percentuais de docentes com Mestrado ou Doutorado da Educação Superior estavam nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais: 90,3% e 83,1%, respectivamente. Nas IES públicas municipais, especiais e privadas com fins lucrativos, esse percentual era de 55,6%, 66,7% e 63,2%, respectivamente. Já, no que diz respeito à presença de doutores por tipo de instituição, o referido relatório aponta que "[...] são as IES públicas federais e estaduais que possuem os maiores percentuais: 65,1% e 56,5%, respectivamente, apresentando crescimentos de 6,9 p.p. e 7,6 p.p. no período de 2012 e 2016" (Inep, 2018, p. 228). No Relatório, é assinalado também que: "As instituições das demais dependências administrativas apresentaram crescimentos menores e se mantiveram, em 2016, mais de 30 p.p. abaixo daqueles apresentados pelas IES públicas federais e estaduais" (Inep, 2018, p. 228). Contudo, das instituições públicas, foram as municipais que apresentaram menor crescimento do índice de mestres

e doutores. Portanto, se os dados absolutos, só por si, apontam para o cumprimento da Meta 13, uma análise mais acurada indica uma forte disparidade no cumprimento dos percentuais exigidos.

Além disso, é preciso atentar para o fato de as percentagens referentes à formação só por si não garantem qualidade da Educação Superior. Assim sendo, carecem ser relacionados a outros dados referentes às condições de trabalho para que se possa ajuizar os obstáculos e se há realmente possibilidades de contribuírem para a qualidade da Educação Superior. Para tanto, consideram-se os tipos das instituições e dos regimes de trabalho dos professores nesse nível de ensino.

Instituições e regimes de trabalho de professores da Educação Superior no Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou, em 2017, o Censo da Educação Superior. Nele, apontou-se que a Rede de Educação Superior é composta por um total de 2.248 instituições, sendo 106 universidades públicas, 93 privadas – um total de 199 universidades, portanto. Já os centros universitários, eram oito públicos e 181 privados. Por sua vez, as faculdades isoladas perfaziam um total de 2.020 unidades, sendo 142 públicas e 1.878 privadas. O número de Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) atingiam o número de 40, todos públicos.

Em síntese: tem-se, então, que 296 IES eram públicas e 2.152 IES privadas. Em relação às IES públicas: 41,9% são estaduais (124 IES); 36,8%, federais (109); e 21,3%, municipais (63). A maioria das universidades é pública (53,3%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%); quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Cefets (Inep, 2017).

O que essas informações têm a ver com o estudo que se apresenta? É que somente nas instituições públicas, Universidades, Institutos e Cefets, está plenamente garantida a possibilidade da educação que o regime de trabalho assegure a pesquisa, o ensino e a extensão. Então, desde já, estão postos dificuldades e obstáculos a uma educação de qualidade, conforme apontado na Meta 13 do PNE. Não basta que os professores tenham se titulado como mestres e doutores, portanto, que produzam conhecimento pela pesquisa científica e o ensinem, é necessário observar se, nas instituições nas quais trabalham, está garantida a possibilidade de o fazerem.

Ora, o mesmo Censo aponta que esses números anteriormente informados representam que 87,9% das instituições de Educação Superior são privadas e somente 12,1% são públicas. Aqui se configura mais um obstáculo, pois, na maioria, os professores são contratados como horistas para "dar aula", pois: "Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial" (Inep, 2017, p. 6).

Esse regime de trabalho que não garante tempo remunerado para os professores se dedicarem à pesquisa e extensão, aos grupos de pesquisa, à iniciação científica de seus estudantes, ao estudo na superação das suas dificuldades se constitui em obstáculo à educação de qualidade. A isso se junta o fato de grande parte dos estudantes serem trabalhadores, sem tempo para se dedicarem a leituras de clássicos, reflexão aprofundada, pesquisas em laboratório, de campo, de frequência e de sucesso na conclusão de seus estudos. Assim, não basta que os professores sejam titulados como mestres e doutores, há de lhes ser garantido tempo de trabalho para poderem realizar todas as atividades necessárias à boa educação de seus estudantes e de si próprios.

Pode-se interrogar, igualmente, se, para as instituições públicas, na conjuntura atual, 2019, essas condições indispensáveis para a realização de um trabalho docente de qualidade não se encontram ameaçadas, face às crescentes restrições orçamentárias e ao corte de gastos dos governos Federal, estaduais e municipais, e de contratação de professores, uma vez que as vagas dos professores que têm se aposentado não foram preenchidas. Os concursos foram reduzidos e mesmo inexistindo, fazendo com que tenha aumentado o número de professores colaboradores com contratos temporários, notadamente nas universidades estaduais. Por outro lado, tem crescido muito a educação a distância. Segundo o Censo de 2017:

- O aumento do número de ingressantes entre 2016 e 2017 é ocasionado, principalmente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,3% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5%;
- Entre 2007 e 2017, o número de ingressos variou positivamente 19,0% nos cursos de graduação presencial e mais de três vezes (226,0%) nos cursos a distância [...]. (INEP, 2017, p. 11).

O trabalho de professores na Educação a Distância aproxima-se de uma educação industrializada massificada, estando, portanto, longe de uma educação de qualidade. A esse respeito, consideramos que:

> No campo educacional o conceito de qualidade vem assumindo diversas conotações. Com o redimensionamento do papel do estado no financiamento das políticas sociais, a lógica para se medir a qualidade passou a ser empresarial, deslocando o foco da qualidade para a eficácia do processo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passam a ser medidos por taxas de retenção, e de promoção, comparação internacional dos resultados das instituições, supervalorização da competitividade e da produtividade e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas educacionais. (CABRAL NETO; CASTRO, 2018, p. 49).

Estaríamos, assim, perante a necessidade de problematizar o próprio conceito de qualidade:

> Indicadores com essas características estão, de certa forma, presentes na Meta 13 do PNE, considerando que as estratégias para o seu alcance estão, essencialmente, focadas no sistema de avaliação e controle das instituições de educação superior; posição essa que subjaz uma concepção limitada de qualidade que se distancia de uma perspectiva emancipatória (CABRAL NETO; CASTRO, 2018, p. 50).

Daí a necessidade de retomar o estabelecido como finalidade no Capítulo IV na LDB/1996, elaborado em contexto de ampliação de direitos, sob a orientação da Constituição de 1988, hoje, de certo modo, em suspenso.

A Meta 13 e as finalidades estabelecidas na LDB/1996 para a Educação Superior de qualidade

Na atual conjuntura, francamente desfavorável a uma Educação pública e de qualidade, retoma-se o exarado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996, a qual aponta para a Educação Superior ser garantida a todos os que almejam se formar nesse nível de ensino com qualidade.

A referida Lei reservou à Educação Superior o Capítulo IV, composto por 14 artigos, número maior do que para outros capítulos, sinal de que o legislador se atribui trabalho de detalhamento a esse tema. No Art. 43, foram estabelecidas oito grandes finalidades, como seguem:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II

> – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.[1] VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, n.p.).

Sem dúvida, temos aqui um importante conjunto de finalidades atribuídas à Educação Superior que, em síntese, podem ser assim apontadas, referentes a uma formação que possibilite: 1. produção da cultura; 2. produção da ciência; 3. divulgação dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos; 4. promoção do pensamento reflexivo; 5. formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; 6. articulação/integração com a Educação Básica por meio da formação de profissionais para esse nível e educação, pesquisas e atividades pertinentes à educação nos dois níveis de escolaridade.

Esses objetivos, tantas vezes esquecidos, mas ainda em vigor do ponto de vista legal, constituem importante horizonte que pode agora contar com mestres e doutores, segundo o que o estudo do monitoramento da Meta 13 nos informa, para que se atinja a tão almejada qualidade da Educação Superior. Todavia, na atual conjuntura, a Educação Superior

mais tem ido no sentido de uma educação industrializada, massificada do que propriamente democrática, de qualidade, o que envolve, sem dúvida, o acesso para todos e o atingimento de uma formação crítica, reflexiva, científica, universalizante, no sentido do estabelecido no Capítulo da Educação Superior da LDB/1996, já aqui apresentado.

Sguissardi, já em 2015, apontava que:

> Observa-se que o que sobressai ao longo das últimas décadas é o esforço – mediante as supracitadas [Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) inclusão dos autores], em especial políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria.
>
> O proposto na agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), isto é, a transformação da educação superior em serviço comercial, prevalece e, embora oficial e formalmente não reconhecido, é posto em prática com sua marca em mais de 4/5 das instituições que contam com 2/3 de todas as matrículas da educação superior de graduação no país. (SGUISSARDI, 2015, p. 869-870).

Estamos, portanto, perante condições políticas adversas ao que a Meta 13 do PNE 2014-2024 definiu, ainda mesmo que tenhamos atingido percentagens de professores titulados como mestres e doutores.

Florestan Fernandes, já na década de 1960, no contexto da tramitação e da votação do projeto da LDB/1961, substituto de Carlos Lacerda, identificava as forças da "[...] imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico" (FERNANDES, 1966 *apud* ZANETIC, 2006, p. 12).

Florestan, incansavelmente à frente da Campanha em Defesa da Escola Pública, percorreu o país e redigiu importantes ensaios. Essa Campanha foi desencadeada durante a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, na cidade de São Paulo, em 5 de maio de 1960, em uma conjuntura de acirramento das disputas pela educação. Florestan sinalizou, nessa Campanha, importantes sentidos para a qualidade da Educação Superior que aqui se apresentam:

> Pensa-se, em regra, que as universidades representam o produto simples da atividade criadora dos grupos de especialistas que nelas trabalham cooperativamente. Isto é verdadeiro, mas em parte. O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas – é o que se faz com o que elas produzem (FERNANDES, 1966, p. 205).

O autor já apontava, assim, para a função social da Universidade para a formação social brasileira, a que ela se propunha. Portanto, a qualidade da Educação Superior ganha interrogações, porque está ligada a interpelações sobre o projeto societário do qual faz parte. Como hoje Sguissardi, Florestan perguntava pelo seu caráter democrático. Ele pontuava que: "A ausência de intercâmbio, na atividade intelectual, deteriora e corrompe o que é bom, já que ela constitui o próprio juízo crítico e dos resultados positivos a que ele leva" (Fernandes, 1966, p. 206). Ou seja, é necessário clareza a quem o Ensino Superior serve. O autor reivindicava, também, que, além de estar referenciada socialmente, à Educação Superior é necessário o intercâmbio com a sociedade e no seio de si própria. Apontava, ainda, que a ausência de intercâmbio compele

> [...] a inteligência para a improdutividade e para padrões deficientes de apreciação do labor intelectual e de seus produtos. Os próprios 'universitários' acabam se contaminando com os hábitos intelectuais, associados à avaliação deformada aos seus padrões de trabalho e do seu teor produtivo (FERNANDES, 1966, p. 206).

No sentido da qualidade do trabalho nas IES, Florestan pontuou que, na superação de um ensino livresco, assume importância a pesquisa "[...] como recurso de preparação intelectual e como instrumento de avaliação positiva ou de produção original do saber" (FERNANDES, 1966, p. 208). Entretanto, alertou que:

> A negligência pela pesquisa tivesse sido substituída pelo afã ardoroso não importando com que fito ou proveito, os projetos de pesquisa chegam a ser formulados com os propósitos mais díspares e inconsistentes, ainda que sob intenções respeitáveis e louváveis (FERNANDES, 1966, p. 209).

Isso porque, afinal: "A pesquisa não se justifica pela pesquisa, senão pelo que ela proporciona à inteligência criadora do intelectual, seja ele um poeta, um romancista, um educador, um filósofo, um cientista" (Fernandes, 1966, p. 210).

Eis, aqui, esboçados há mais de 50 anos, elementos para a qualidade da Educação Superior, cujas condições objetivas que vivemos, já apontadas, estão longe de possibilitarem sua efetivação, pois encontram grandes obstáculos quando consideramos o trabalho dos professores para esse nível de ensino. Todavia, é importante o debate a orientar a política sob pena de não se poder dizer que a Meta 13 do PNE 2014-2014 tenha sido cumprida.

Inferências à Educação Básica das Classes Populares

Cabe agora fazer inferências do estudo para a Educação Básica das Classes Populares uma vez que entendemos, como Saviani (2016, p. 32), que: o "Adequado equacionamento do magistério é crucial porque dele depende o alcance das metas voltadas para a elevação da qualidade da educação básica". Todavia: "A questão do magistério envolve dois aspectos reciprocamente relacionados entre si: a formação e o exercício docente" (Idem). Tende-se ao consenso de que não basta boa formação sem condições e reconhecimento do trabalho dos professores. Por outro lado, não bastam condições de trabalho sem formação necessária ao domínio dos afazeres educacionais. Neste sentido, é necessário que se considere a educação em sua totalidade e se supere a fragmentação das políticas. Por outro lado, as práticas de educação popular exigem a sua historicidade crítica, o reconhecimento dos movimentos sociais, suas pautas reivindicatórias, suas lutas históricas, hoje obliteradas por uma ideologia da inovação e profissionalização colada às demandas do mercado erigido à condição de sujeito absoluto da história. Trata-se de considerar sua organização, seja na luta por terra, habitação, direito à saúde, educação. Trata-se de levar em conta seus projetos de existência e, portanto, reconhecer a condição de sujeitos da história e a adequada educação que lhes convém. Que Florestan e a Campanha em Defesa da Escola Pública nos oriente nas lutas pela educação popular crítica.

Considerações finais

Procuramos, com este estudo, interpelar os dados apresentados pelos Relatórios de monitoramento de implantação das 20 Metas do PNE 2014 - 2024, elaborados pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do Inep. Nesse caso, demos atenção à Meta 13.

Analisamos os dados referentes à formação de mestres e de doutores de maneira a apontar que a Meta 13 já foi atingida em 2015. No entanto, quando se levam em conta as Regiões, os Estados mostram que há disparidades que indicam para o fato de que a Meta 13 não foi atingida em todo o território brasileiro.

Consideramos, ainda, que seja importante apontar percentagens referentes à formação de mestres e de doutores para o trabalho nas IES que comprovam o alcance da Meta 13 do PNE 2014-2024, que não é suficiente nem garantidor de qualidade na Educação Superior. É necessário que esses dados absolutos junto às suas disparidades regionais e estaduais sejam cruzados com outros como o tipo de IES, o regime de trabalho, o tipo de trabalho que ali se realiza, as finalidades da Educação Superior.

Tomamos para a qualidade o exarado no Capítulo IV da LDB/1996, que estabeleceu os objetivos da Educação Superior e os debates a respeito do seu caráter democrático e ou industrial, nomeadamente com a oferta pela EaD. Sob os interesses do capital financeiro, em seu estágio fictício, os professores estão submetidos, como outros trabalhadores, a graus de competitividade e de produtividade que se constituem em obstáculos à qualidade do trabalho dos professores ainda que titulados como mestres e doutores para as finalidades exaradas na LDB/1996. Apresentamos a pesquisa e o intercâmbio com a sociedade como práticas necessárias presentes nas reflexões de Florestan Fernandes, contribuições que garantidas e efetivadas podem promover o alcance do previsto no Art. 43 da LDB/1996 e da Meta 13 do PNE 2014-2024.

Defendemos, assim, o debate, no âmbito da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da ANPEd, da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)/Sindicato Nacional e da sociedade, sobre o tema da formação de professores e da qualidade da Educação Superior e Básica para orientação da política educacional como um todo. Destacamos inferências à Educação Básica das Classes Populares

Nota

[1] Inciso I do caput do artigo com nova redação dada pela Lei Nº 11.632, de 27 de dezembro de 2007; parágrafo único acrescido pela Lei Nº 11.331, de 25 de julho de 2006, e renumerado para § 1º pela Lei Nº 13.184, de 4 de novembro de 2015, que também acrescentou o § 2º do art. 44 da Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Meta 13 - Titulação de professores da educação superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (orgs.). **Caderno de debates para a avaliação das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Biblioteca da Anpae, 2018. p. 48-51.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação***:* política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento).

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educação+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227. Acesso em: 20 jul. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+-CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a-039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17. Acesso em: 24 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In: FERREIRA, Naura Carapeto; FONTANA, Maria Iolanda; SALOMÉ, Josélia Schwanka. (orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação:** desafios e compromissos. Vol. 1. Curitiba: CRV, 2016. p. 21-42.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** In: Educação & Sociedade*,* Campinas*,* v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688.

ZANETIC, João. **Florestan Fernandes e a Defesa da Escola Pública**. *In*: Revista Adusp, São Paulo, n. 36, p. 6-14, jan. 2006.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

Luiz Aparecido Alves de Souza

Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2019). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2008). Especialista em Didática do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1997). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992). É professor do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná desde 1998, atuando na disciplina de História. É Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). É pesquisador filiado à Rede Estrado (Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente). Filiado a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Desenvolve pesquisas nas temáticas sobre Políticas de Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica, Cadeias Produtivas e Politecnia. Natureza, Processos e Condições do Trabalho Docente e Políticas Educacionais. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE) na Universidade Tuiuti do Paraná. Coordena o Grupo de Estudos do Café Filosociológico (GECAFE). É consultor e parecerista ad- hoc da Revista Mundi Sociais e Humanidades ISSN 2525-4774, Qualis: B2. e da Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais

Taysa Cristina Bedak Junkes

Mestre em Biologia pelo PROFBIO- Universidade Federal do Paraná (2019), Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (2003). Professora de Biologia na rede pública de ensino - Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. Especialização em Gestão escolar (UNINTER). É integrante do Grupo de Estudos do Café Filosociológico (GECAFE).

Fernanda de Almeida Carvalho

Mestre em Sociologia pelo PROFSOCIO- Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Universidade Federal do Paraná (2020), Graduada em Ciências Sociais- Universidade Federal do Paraná

(2016), possui especialização em Educação Especial : Atendimento às necessidades Especiais (2011) e História do Brasil : Historiografia, pesquisa e ensino (2011). Atualmente cursa a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER. Atua como professora de Sociologia na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. É integrante do Grupo de Estudos do Café Filosociológico (GECAFE).

Vanessa Maria Poteriko da Silva

Doutoranda em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (2019), é graduada em Letras - Faculdade de Jandaia do Sul (2001), possui Especialização em: Gestão escolar: Orientação e Supervisão- Universidade de Educação São Luís (2017); Especialização em Mídias Integradas na Educação - Universidade Federal do Paraná (2011); Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual- Faculdade de Jandaia do Sul (2002). É professora do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná desde 2005, atuando nas disciplina de Língua Portuguesa e Inglesa. É integrante do Grupo de Estudos do Café Filosociológico (GECAFE).

Rosangela Lino Gulado

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER,

Pós graduação: Psicopedagogia Clínica Institucional IBEPEX. Atua como pedagoga na rede pública de ensino do Estado do Paraná (SEED-PR).

Robson Rodrigues Mendonça

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no ano de 2010. Ministra aulas na disciplina de formação e áreas afins desde 2012 na Secretaria Estadual do Paraná tornando-se professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) em 2015. Além de professor, é palestrante em áreas afins a sua formação acadêmica.

Nathalia de Carvalho Padovan

Estudante cursou e concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, em Colombo- Pr (2017)

Natália Stefani Souza Santos

Estudante cursou e concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, em Colombo- Pr (2017)

Samuel Soares

Graduando de Ciências Biológicas (Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC

Silvana Rigoni Marinho Vaz

Licenciatura em História pela UNINTER. Profissional em vendas de Telecomunicações por 11 anos. Há 6 anos exerce trabalhos na MAIS, organização cristã de ajuda humanitária, atualmente na Tailândia.

Gleybson de Assis e Silva

Graduação e licenciatura plena em Filosofia e habilitação em História e Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós graduado em Educação de Jovens e Adultos pelo IBPEX. Professor de História e Sociologia pela rede pública de ensino no Estado do Paraná (SEED-PR).

Eduarda Venturini Câmara

Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC

Maria Odete Zoccher Gomes

Graduada em Letras – Português/Inglês pela UNIOESTE--Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Especialização pelo IBPEX-Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão na área do Magistério da Educação Básica, com concentração em Interdisciplinaridade na Escola e Faculdade São Braz em Literatura Brasileira. Professora PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Paraná. Já atuou como professora particular no Colégio Cenecista – Rede Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Atualmente, atua como professora de ensino médio em Colégio Estadual, gerenciado pela SEED – Secretaria do Estado da Educação.

Giseli Cristina dos Passos

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná (2009), pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (2015), Gênero e Diversidade Escolar (2018) e Metodologia do Ensino Religioso (2019). Mestrado em Tecnologia e Sociedade pelo Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2019), com área de concentração de estudos em Tecnologia e Trabalho numa perspectiva pós-estruturalista e desenvolvimento de pesquisa sobre as experiências transmasculinas e a docência. Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (Getec/ UTFPR). Pesquisadora da Rede Nacional de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais (Rede LésBi Brasil). Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL/BR). Atualmente, é professora de História da rede pública de ensino do Paraná, lecionando para o Ensino Fundamental e Médio.

Eliandra Gomes

É mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, Graduada em Ciências Sociais pela mesma Instituição (2005), possui especialização em história e geografia do Paraná- Faculdade Padre João Bagozzi. É professora de Sociologia pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná

Maritana Drescher da Cruz

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação (2018) pela mesma Instituição. é graduada em História (2009), possui especialização em Metodologia do Ensino Religioso (2016) em Educação das Relações Étnico Raciais (2015) e em História do Brasil (2009). Atua como professora de História e Ensino religioso na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. É Integrante do grupo ERÊ YÁ da Universidade Federal do Paraná . É membra do grupo Àlàáfià Educação - Candomblé e Umbanda de raiz. Se interessa por formação de professoras e professores, educação das relações étnico raciais, Religiões de Matriz Africana, racismo religioso e ensino religioso

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Possui graduação em História pela Universidade de Coimbra (1976), mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicamp (1999) e doutorado em Filosofia

e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Pesquisa Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais, trabalho e educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Participa do Fórum em Defesa da Formação de Professores no Estado do Paraná como representante da Anfope

Pedro Leão da Costa Neto

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Paraná (1985) e doutorado em Ciências Humanas na Área de Filosofia pela Universidade de Varsóvia (1996). Membro do Comitê Editorial das Revistas Crítica Marxista e Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd (Mestrado e Doutorado) e do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná. Atua na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Social, pesquisando principalmente os seguintes temas: Pensamento de Marx e a Tradição Marxista; Pensamento Social na Europa Oriental e História da Filosofia e das Instituições de Ensino de Filosofia no Brasil.

Cleverson Molinari Mello

Pós-Doutor. Doutor e Mestre em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Especialização e Graduação em Administração de Empresas. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá, lecionando na especialização e graduação. Coordenador e Orientador do Programa Bom Negócio Paraná - Núcleo Litoral do Paraná e Região Metropolitana de Curitiba (2012 - 2017). Coordenador do Curso de Administração de Empresas (2014 - 2015). Diretor Geral de Campus (2015 - 2019). Coordenador do "Programa Litoral Empreendedor". Integrante do GT de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Interdisciplinar da Unespar - Campus de Paranaguá (Portaria n. 809/2019 - REITORIA/UNESPAR)

Davi Keniel de Lima Silva

Graduando de Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), com previsão de término para o 2º semestre de 2023. É colaborador voluntário da Organização Não Governamental (ONG)

Em Foco (cursinho solidário) situada em Colombo/PR, onde é membro do Centro de Inteligência Psico-Pedagógica (CIPP). Cursou o Ensino Médio Integrado na modalidade Normal (Formação de Docentes) no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln entre 2016 e 2019, onde atuou também no Grêmio Estudantil e Conselho Escolar da instituição.

Edson Luiz Ferreira Junior

Estudante cursou e concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, em Colombo- Pr (2017)

Maisa da Rosa Dominiaki

Estudante cursou e concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, em Colombo- Pr (2017)

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br
/editorabagai
/editorabagai
contato@editorabagai.com.br