



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS

Raphael Guazzelli

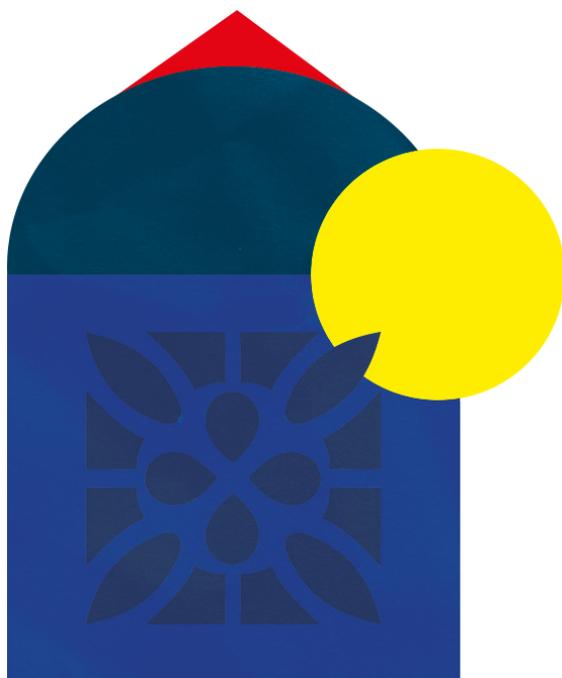
André Ferreira

Max Silva





ESCOLA E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS

Raphael Guazzelli

André Ferreira

Max Silva

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva , Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Alves de Barros

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

E74 Escola e educação em perspectivas [recurso eletrônico] / organizadores : Raphael Guazzelli, André Ferreira, Max Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2022.
(Coleção GEPIFHRI).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-249-8 (online)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Finalidade e objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Pesquisa educacional. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Valerio, Raphael Guazzelli (Org.). II. Ferreira, André (Org.). III. Silva, Max R. R. (Org.). IV. Título da coleção.

370.7 CDD (23.ed.) UFPE (BC2022-097)

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, junto com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco, o primeiro de muitos livros que comporão a “Coleção GEPIFHRI”. A ideia da parceria entre o GEPIFHRI e a Edufpe, longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos das disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A ideia que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasce a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

PREFÁCIO

André Ferreira 10

PARTE I – A ESCOLA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

14

A ARTE E O CUIDADO VINCULANTES NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO CEDECA/CE NO ACOMPANHAMENTO A ADOLESCENTES, JOVENS E GRUPOS DE MÃES DAS PERIFERIAS DE FORTALEZA

Francimara Carneiro Araújo

gigi castro 15

A RADICALIZAÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO EMPRESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO – SAES

Paulo Ricardo Pereira 33

O GESTOR ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Drielli Cavalcanti dos Santos 55

ALFABETIZAR LETRANDO: UMA CONVERSA NECESSÁRIA

Evani da Silva Vieira 69

PARTE II - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA QUE SE PRATICAM

84

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER: AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS E COLETIVOS POPULARES

Reginaldo José da Silva 85

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR NECESSÁRIO À ESCOLA

Alessandra Maria dos Santos 102

O TRABALHADOR EDUCADO: O COLÉGIO SALESIANO DO
RECIFE E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO (1892-1906)

Jaqueline Calixto dos Santos

124

GREVES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL
EM PERNAMBUCO (1979-1988)

Max Rodolfo Roque da Silva

137

Prefácio

André Ferreira

O conjunto de escritos que compõem este livro nos levam a pensar sobre duas importantes perspectivas que envolvem a escola e sua relação com a educação, a saber: a escola e as práticas educativas, a educação e a escola que se pratica.

O conjunto de contribuições da primeira perspectiva, isto é, a escola e as práticas educativas, problematizam questões candentes na atualidade da sala de aula. As educadoras e educadores trazem aqui suas contribuições e experiências sobre temas, como: cuidado, vínculo, educação inclusiva, sistemas apostilados, alfabetização e letramento. Este conjunto coloca a pessoa leitora diante de estratégias e soluções contextualizadas com as dificuldades e a realidade inerentes às classes escolares nos ambientes da educação popular na pandemia, da educação especial, da padronização da escolaridade, da iniciação à língua portuguesa. Assim, são nos apresentadas portas que abrem significativos caminhos para a nossa prática educativa no chão da escola.

O segundo grupo de colaborações fornece subsídios para que possamos tratar da educação e da escola que se pratica. Agora, a pessoa leitora se depara com a escola e a educação que se efetiva sob a mirada em um determinado tempo-espço. Os autores e as autoras fornecem contribuições acerca da educação e da escola praticada por movimentos populares, na defesa dos Direitos Humanos, pela educação para o trabalho, pelo movimento sindical. Este grupo de textos nos apresenta proposições derivadas da vivência em nosso contexto sócio-histórico, destacando experiências, como: as Ligas Camponesas, a Justiça Restaurativa, a educação salesiana, as greves de professores em Pernambuco.

Especificamente, acerca do universo da escola e das práticas

educativas, temos os significativos contributivos de Francimara Carneiro Araújo e Gigi Castro, que trazem reflexões sobre a arte e o cuidado vinculantes durante a pandemia, focando a experiência do CEDECA/CE no acompanhamento a adolescentes, jovens e grupos de mães das periferias de Fortaleza, e destacando, para isso, a presença das ideias de Paulo Freire e Augusto Boal neste processo de acompanhamento. Apontam que, apesar das incertezas diante do possível recrudescimento da Covid-19 e do maior contexto problemático vivenciado no Brasil, a práxis vivenciada, notadamente na edição do “TOPO? TOPA?”, efetiva inéditos viáveis que estimulam a continuidade do projeto. Assim, defendem, diante da política de morte que paira sobre a vidas de crianças e adolescentes, uma política de vida, que se manifesta na prática educativa da arte e do cuidado.

Paulo Ricardo Pereira problematiza o papel dos Sistemas Apostilados de Ensino – SAES na incorporação da lógica empresarial na realidade da escola. Analisa, em especial, o sistema apostilado “O Líder em Mim” (OLEM), apontando a existência de uma padronização dos conteúdos e comportamentos que levam à supressão das identidades individuais dos educandos, em particular o público infantil, e à perda da autonomia docente, erguendo a noção de líder empresarial como o modelo paradigmático a pautar todo o processo pedagógico. O estudo alerta que o acionamento dos sistemas apostilados serve de instrumento de consolidação de padronizações dominantes, esvaziando a educação e a escola de seu papel transformador e crítico; bem como para a perda da dimensão humana da educação, impactando negativamente na aprendizagem autônoma.

Drielli Cavalcanti dos Santos trata dos desafios vivenciados pelo gestor escolar diante da implementação da nova BNCC, particularmente, em relação aos avanços e retrocessos na educação inclusiva. Ele registra que a elaboração da BNCC foi marcada por disputas entre diferentes concepções de políticas curriculares, em que as configurações políticas dos governos da época junto com pressões de grupos econômicos demarcaram o debate, resultando, dentre outras, na retirada do termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que caracteriza um dos retrocessos no texto final da BNCC, uma vez que enfraquece o âmbito da educação inclusiva. Aponta, ainda, que o gestor escolar ficará responsável por prover, com a equipe pedagógica, as condições e as estratégias de

adequação do currículo preparado pela BNCC à realidade da escola.

Evani da Silva Vieira traz uma reflexão imprescindível sobre a relação entre alfabetização e letramento. Ela defende que o desenvolvimento da consciência fonológica, necessária no processo de alfabetização, é construída no convívio dos alfabetizandos em atividades nas quais a escrita alfabética não é tratada como um mero código, mas como um sistema notacional, em que os educandos são levados a vivenciar a ordem, a estabilidade e a recorrência de letras nas palavras – além da complexidade das relações entre fala e escrita –, assim como o uso e funcionamento da escrita de forma lúdica e natural, via o acionamento de jogos de linguagem e de textos poéticos, promovendo, dessa maneira, a vivência com as palavras, rimas e sílabas semelhantes. Em suma, alerta para a necessidade de se abandonar os métodos tradicionais e arcaicos, e incentivar a prática da alfabetização respeitando a realidade dos educandos.

Somando-se ao primeiro bloco, temos os expressivos aportes acerca da educação e da escola que se pratica trazidos por Reginaldo José da Silva com as contribuições dos movimentos e coletivos populares para a transformação das relações de poder a partir de novas práticas educativas, nascidas das próprias experiências dos movimentos. Destacando que, via práticas educativas contra-hegemônicas, movimentos e coletivos populares estabelecem novas relações de poder, ao confrontarem os modos tradicionais e dominantes de educação que os condenava às realidades da exploração, afirmando-se como produtoras de saberes e práticas fundamentais para o desenvolvimento mais justo e humano da sociedade como um todo. Reconhecendo que as práticas educativas oriundas dos movimentos e coletivos populares não são a panaceia para a problemática da educação na atualidade, mas registra sua importância em referenciar práticas alternativas que desafiam os processos de dominação.

Alessandra Maria dos Santos discorre sobre a necessidade de olhar, desde a escola, a questão da educação e dos direitos humanos. Defende que uma das fundamentações da educação formal seja a interlocução com os Direitos Humanos, entendendo que o desenvolvimento da educação se dá concomitantemente ao progresso no reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de Direitos. Por conseguinte, a escola tem que ser praticada enquanto um espaço de formação para a cultura de paz, para o respeito às diversidades, e para a defesa da igualdade e da justiça

social. Destaca, para tanto, a necessidade da incrementação da temática dos Direitos Humanos no currículo escolar e nas práticas educativas em geral, cuja importância se dá também no incremento do processo de democratização, de ampliação dos direitos coletivos e da formação para a cidadania.

Jaqueline Calixto dos Santos escreve sobre o papel do Colégio Salesiano do Recife na educação para o trabalho, dando o corte histórico entre os anos de 1892 e 1906. Em termos gerais, o texto visa provocar a reflexão sobre a recorrência dos padrões de educação excludente e dos modos de educação para o trabalho que perpetuam desigualdades, condenando os estudantes oriundos dos estratos de baixa renda a uma formação para atividades subalternas, geralmente, com baixa remuneração e esforço físico. Especificamente, no período de sua fundação, trata das práticas educativas dos Salesianos em Recife e de suas tensões, atravessadas pelas contradições da sociedade pernambucana. Além disso, demonstra a relação entre a proposta educativa da referida ordem com os interesses das elites econômicas e políticas hegemônicas à época.

Max Rodolfo Roque da Silva aborda os movimentos de paralização encaminhados dos professores da rede pública estadual de educação em Pernambuco, entre os anos 1979 e 1988. O texto apresenta os processos de organização e mobilização empreendidos pelos professores e professoras da rede estadual de Pernambuco, destacando as ações e práticas vivenciadas e registrando a ampliação da pauta reivindicatória para questões de natureza política e político-pedagógica, que deixava de se restringir às demandas salariais e às condições materiais de vida, fazendo com que a ação sindical assumisse importante papel no cenário da abertura política e da democratização do país. Além de discorrer sobre as greves no período – citando documentos e fontes orais – que compõe uma narrativa que destaca as ações coletivas que inseriam o sindicalismo docente no complexo ambiente de disputas políticas que marcaram o Brasil no referido período.

Em suma, o livro descortina para as pessoas leitoras o instigante universo de temas e debates significativos e necessários para que toda educadora e todo educador enfrente os desafios da escola e da educação diante de suas múltiplas perspectivas.

PARTE I – A ESCOLA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A ARTE E O CUIDADO VINCULANTES NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO CEDECA/CE NO ACOMPANHAMENTO A ADOLESCENTES, JOVENS E GRUPOS DE MÃES DAS PERIFÉRIAS DE FORTALEZA.

Francimara Carneiro Araújo
gigi castro²

CHEGANÇA - o que é e como se organiza o CEDECA Ceará?

O O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente/CEDECA Ceará é uma entidade, cuja fundação se deu um pouco depois da publicação do ECA (1990), mais precisamente em julho de 1994. Ao longo dos seus quase quatro *setênios*³, tem-se constituído sobre o tripé: I) da defesa jurídico-judicial – com uma estratégia jurídica tributária da Assessoria Jurídica Popular/AJP, por compreender o Direito em uma perspectiva não tradicional, mas como um potencial instrumento de transformação social e emancipação humana; II) da educação popular – referenciada em Paulo Freire, cujo centenário se comemora neste 2021, e um dos pilares da *assessoria comunitária* defendida pela entidade; e III) da mobilização social e comunitária – com ações de formação em direitos humanos, por compreender que a produção e socialização de conhecimentos fortalece as ações de mobilização comunitária

1 Assistente social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), atuou como assessora comunitária por mais de 10 anos e atualmente é Coordenadora Geral do CEDECA Ceará.

2 Cantora e compositora, escritora graduada em Letras, mestra e doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), assessora comunitária e pessoa-referência do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará desde março de 2020. Escreve seu nome em minúsculas a partir de referência na obra do poeta Paulo Leminski, de quem musicou poemas.

3 *Setênios* são ciclos de sete anos (STEINER, 2013).

na luta pela efetivação de direitos, além de gerar um movimento de contra-hegemonia cultural pela afirmação dos mesmos (CEDECA, 2017a).

Nesse sentido, orienta-se, institucionalmente, a partir de três Causas norteadoras em seu planejamento estratégico: a primeira causa diz respeito à eliminação da violência contra crianças e adolescentes, bem como à garantia da justiça e reparação dos seus direitos quando violados; a segunda, refere-se à auto-organização dos sujeitos para a defesa dos direitos humanos e efetivação das políticas públicas para crianças e adolescentes; e a terceira e última causa diz respeito ao fortalecimento do CEDECA Ceará como sujeito político da promoção, ampliação e defesa dos direitos humanos.

Para alcançar essas Causas, por sua vez, organizamo-nos em 6 Núcleos estratégicos que, juntos, promovem mudanças (e efeitos) no sentido de chegarmos mais próximos de efetivá-las. São eles: I) Incidência [política], II) Monitoramento [das política públicas relativas à Infância/ Adolescência], III) Atendimento [acompanhamento/encaminhamento para órgãos competentes dos casos de violação de direitos], IV) Formação [acompanhamento de grupos de adolescentes, de jovens e de mães nos territórios], V) Comunicação [interna e externa, na perspectiva dos fluxos de informação e de formação da opinião pública, respectivamente], VI) Sustentabilidade [relativo ao desenvolvimento institucional com vistas à eficiência/eficácia da gestão, mobilização de recursos e ao *cuidado*⁴ com a equipe de trabalho, cujo cotidiano é profundamente influenciado pela violência que impacta os sujeitos com os quais trabalha].

Este artigo versa, em especial, sobre a atuação do CEDECA, a partir de seu Núcleo de Formação, no contexto de epidemia e isolamento provocado pela Covid-19 no Ceará, estabelecido, este, a partir de março de 2020. Embora ao lado dessa epidemia sanitária uma outra, a social (MACIEL; ARAÚJO, 2021), tenha seguido seu curso (vale dizer: a do extermínio das populações pobres e pretas, cujo alvo têm sido sobretudo as juventudes periféricas), vamos tratar do lado afirmativo de nossa intervenção, buscando, assim, apontar *possíveis* ou *inéditos viáveis* no sentido freiriano, para o que se apresente como um “novo normal” diante do contexto pandêmico ainda

4 Sobre a categoria do *cuidado*, referendamo-nos em Dantas (2009), que é do campo da saúde mas também da educação popular em saúde, cientes de que o próprio CEDECA Ceará precisa se deter mais sobre essa categoria a partir da nossa experiência de 26 anos de atuação no trato com grupos mas, em especial, do que vimos acumulando junto ao trabalho com os grupos de mães, desde 2013.

em curso.

Além disso, na orientação do trabalho que vamos abordar *forma é conteúdo*, lançaremos mão dos elementos do próprio processo vivido para dele tratar. Utilizaremos, dessa forma, a metodologia da III Escola de Formação *TOPO? TOPA?* – Teatro do Oprimido, Política e Participação – *performances & poéticas, experiências & aprendizagens* no bojo do Projeto *Essa Ciranda é de Todos Nós: Pela Defesa do Direito à Proteção de Crianças e Adolescentes*/financiado por KNH⁵ para dar conta do que tem sido essa recente trajetória do CEDECA Ceará junto aos grupos de adolescentes, de jovens e de mães acompanhados de março de 2020 a março de 2021 – metodologia que aprofundaremos adiante.

Sobre o Projeto citado, é importante dizer que este é apoiado desde 2016 e que passou por uma avaliação em 2017 (enquanto projeto-piloto), após o que se construiu, junto à KNH, uma parceria por mais 5 anos para uma intervenção, cuja espinha dorsal é a prevenção à violência institucional⁶ contra crianças e adolescentes que, quanto ao Núcleo de Formação, configura-se no trabalho de assessoria comunitária a grupos de adolescentes e jovens (entre 13 e 17 anos) oriundos de três territórios periféricos (Ancuri/Jangurussu, Bom Jardim e Pirambu), a dois grupos de jovens (Coletivo de Teatro Político TruP'irambu e Grupo Tambores do Gueto) e a grupos de mães que têm seus filhos em cumprimento da medida socioeducativa (Vozes de Mães e Familiares do Socioeducativo e Prisional, acompanhado desde 2013) ou que perderam seus filhos de forma violenta por conta do que se denomina *terrorismo de Estado* (Movimento Mães e Familiares do Curió, acompanhado desde 2016 e Mães da Periferia, em processo de construção de acompanhamento desde 2020), objetivando fortalecer esses coletivos.

Sobre a metodologia acima aludida, ao longo do texto percorreremos os elementos que permitiram o acompanhamento virtual tanto dos grupos de adolescentes quanto dos grupos de mães – e no item *performances &*

5 “Kindernothilfe-KNH é uma agência de desenvolvimento, fundada em 1959 na Alemanha, com enfoque na criança e no adolescente. Seu objetivo é melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes que vivem nos países mais pobres do mundo. Hoje ela apoia quase 2 milhões de crianças e jovens em 31 países da África, Ásia, América Latina e Europa Oriental.” (retirado de <https://en.wikipedia.org/wiki/Kindernothilfe>)

6 O CEDECA Ceará adota na sua práxis um sentido ampliado sobre a violência institucional, compreendendo-a como aquela cometida pelo Estado, seja por ação (violência policial, por exemplo) ou seja pela omissão deste (vide negação de direitos).

poéticas deter-nos-emos mais especificamente sobre cada um deles.

AZEITAMENTO- aprendendo com a nossa própria experiência

Quando o contexto de pandemia se acirrou e já não era mais possível encontrarmo-nos, fosse entre a equipe de assessoria comunitária, fosse com os grupos acompanhados, estávamos em plena (re)articulação dos territórios do Ancuri/Jangurussu, Bom Jardim e Pirambu para a volta ao trabalho presencial; e, junto aos grupos de mães, para o que seria, em maio de 2020, o *V Encontro Nacional da Rede de Mães e Familiares de Vítimas do Terrorismo do Estado*. As duas vertentes do trabalho do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará estavam se *aquecendo* para o que seria um ano de muita movimentação, prevendo, da parte dos territórios, uma incidência articulando *arte & direitos* na perspectiva do enfrentamento à violência institucional a partir da linguagem do *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1991); e por parte dos grupos de mães, a construção de uma *Rede Cearense de Mães e Familiares Vítimas do Terrorismo do Estado*, articulando os dois grupos até então existentes (Vozes de Mães e Mães do Curió), com ênfase na incidência política, mas também no *cuidado* com essas mães. O impedimento de prosseguir presencialmente se, por pouco tempo, assustou-nos e quis paralisar, por outra perspectiva nos permitiu um mergulho intenso na própria experiência para com ela aprender. E o que isso significa?

No processo de desenvolvimento do Projeto em parceria com KNH, do qual já trouxemos alguns elementos nas páginas anteriores, estávamos em um ponto de intersecção: a *passagem* dos grupos TruP'irambu e Tambores do Gueto da condição de grupos acompanhados para a de grupos parceiros, vale dizer, aqueles com os quais se tece relações não somente de assessoramento, mas de uma parceria mais profunda, construindo conjuntamente e passo a passo o caminho a ser trilhado, no intuito de fortalecer sua autonomia⁷.

Essa mudança de *status* dos grupos, até então acompanhados (o que relativamente ao Tambores do Gueto também se deu, guardadas algumas

7 Indicador disso foi o processo realizado com o TruP'irambu (Coletivo que se originou em 2016, quando do projeto-piloto no território do Pirambu) de construção de sua *linha do tempo* e de uma avaliação, dele e nossa, no sentido de definição do papel de cada um — e de como se caminhar a partir dali. Em alguns desses momentos, quer de avaliação, quer de posterior planejamento, o Coletivo prescindiu, inclusive, da presença da assessoria comunitária, o que para nós é um *significante* desse ritual de passagem.

singularidades), nos colocava o desafio, desde 2019, de renovação nos territórios. Além disso, no início de 2020, estávamos justamente nesse processo de rearticulação dos grupos novos... quando veio a pandemia!

Nesse sentido, e quase como uma lanterna a iluminar a ação que deveria se desenvolver, agora, nos territórios em um contexto de isolamento social, tivemos o *lume* daquilo que como uma semente fora plantado, de maneira mais intensa e consciente, desde o ano anterior, quando muitos processos de formação se deram com os grupos de mães. E que *lume* era esse? Uma ação pautada na criação de *vínculo* e no *cuidado e autocuidado* como formas de fortalecer esses coletivos profundamente marcados por violência(s) no seu cotidiano. Essa ação, por sua vez, não prescindia do outro elemento de que estamos a tratar – a *arte* –, pois que para além de uma das arte-educadoras das equipes dos territórios ter sido deslocada para o trabalho junto à assessoria comunitária aos grupos de mães⁸, toda a tessitura dos encontros era urdida com a linha das linguagens artísticas. Nessa articulação intrínseca, então, entre *arte* e *cuidado*, pudemos olhar para o que desde o começo de 2020, em função do *V Encontro*, já vinha acontecendo no formato de reuniões virtuais com as mães do Ceará e as do restante do país – e nos inspirar. Olhamos também para toda a trajetória do CEDECA Ceará no que tange aos processos de assessoria comunitária⁹ – e olhamos para a realidade: grupos novos com os quais se devia criar *vínculo* a partir dos encontros a ser realizados.

A grande questão agora era: *como?* *Como* vincular grupos completamente renovados, sem nenhum contato presencial anterior? *Como* tornar os encontros interessantes, mediados agora pela internet? *Como* superar as muitas questões relativamente ao acesso remoto, e a própria violação ao direito à comunicação, vivida por esses sujeitos?

Para construir, pois, a trilha da ideia à sua concretude, ou seja,

8 Assessoria Comunitária aos grupos de mães foi constituída, ao longo de todo o 2020, por uma Assistente Social, uma Arte-educadora e duas estagiárias de Serviço Social.

9 Desde quando não havia ainda Núcleo de Formação mas um *Eixo de Participação*, todo o trabalho de acompanhamento a grupos nos territórios sempre foi feito sob responsabilidade dessa função qualificada de *Assessoria Comunitária*; a partir de 2017, diferente do período anterior a esse (em que foi feita por profissionais de outras áreas, como Direito, Comunicação e Serviço Social), essa função passou a ser feita por profissionais mais ligados à Arte-Educação, em especial ligadas/os à área do Teatro – e mais especialmente ainda, ao *Teatro do Oprimido*. Como Núcleo de Formação, mais recentemente, profissionais e estagiárias de Arte-Educação e Serviço Social têm trabalhado conjuntamente.

para organizar o trabalho nos territórios, mais uma vez nos inspiramos no trabalho realizado com os grupos de mães. Além disso, cotejando a trajetória de assessoria comunitária do CEDECA que culminou na sistematização da Rede OPA (CEDECA, 2017b), os muitos aprendizados com o próprio processo do Projeto desde 2016 (CEDECA, 2017a) e olhando para os *Saraus Dedicados* e os *Abraços Virtuais* – encontros que passaram a se dar com o Vozes de Mães do Socioeducativo e com o Mães e Familiares do Curió, no contexto de pandemia (de caráter não mais mensal mas semanal e quinzenalmente respectivamente) – foi possível encontrar caminhos.

Como forma de nos apropriar daquilo que seria substancial para o desenho dessa *Matriz dos Territórios TOPO? TOPA?* para a reinserção nos territórios (quando ainda não se sabia exatamente *como* nem *quando* isso se daria), e passado o susto inicial depois de decretado o período de quarentena, o Núcleo de Formação deu início a um processo de estudo, sobretudo da linguagem e da estética do Teatro do Oprimido, por meio de leituras e de participação no *Grupo de Estudos de Teatro do Oprimido/GESTO*, processo esse que durou de abril a agosto de 2020. Sincronicamente, na organização do GESTO, encontravam-se, naquele momento, não apenas pessoas do Brasil inteiro, mas alguém caro ao CEDECA Ceará: a pessoa-referência¹⁰ do Núcleo de Formação até fevereiro de 2020. Do diálogo profícuo entre a pessoa-referência anterior, a atual e o Núcleo, foi-se ampliando a visualização do desenho e das possibilidades para essa reinserção nos territórios, agora a partir não apenas do momento (de pandemia) em curso nem tão somente dos elementos experimentados no ano de 2019 (onde várias ações tiveram resultados consistentes), mas da experiência acumulada pela entidade desde quando começou a atuar junto a adolescentes, valendo-se, inclusive, do fato de ter, na equipe do Núcleo de Formação, duas pessoas (um assessor e uma assessora comunitária, arte-educador/a, com formação em Teatro e atuação com *Teatro do Oprimido*) advindas dos processos iniciados no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 com a já bastante referendada Rede Orçamento e Participação Ativa/Rede OPA.

Decisiva foi também, nesse processo, uma reunião ocorrida no final de maio de 2020, na qual se ensaiaram *possíveis* no sentido de entrever

10 No atual desenho institucional do CEDECA Ceará, cada um dos 6 Núcleos tem uma pessoa-referência/PR responsável por animar os processos coletivamente planejados e por ser *ponte* nos diálogos entre o respectivo Núcleo e a Coordenação Colegiada, de modo a facilitar os fluxos de gestão compartilhada.

saídas para o que seria uma atuação territorial em um contexto de pandemia. Dessa reunião e da deliberação institucional, a partir também de reunião das Coordenações com pessoas-referência de cada Núcleo com a Coordenação Geral do CEDECA Ceará, decidiu-se pela reinserção *virtual* nos territórios até que fosse possível rever o cenário dado. Feito isso, elaborou-se, textualmente, a *Matriz dos Territórios TOPO? TOPA?*, elencando os elementos-chave do processo não para amarrá-los numa grade curricular, mas para poder tê-los no horizonte da ação de modo a orientar os passos dessa caminhada – sempre em consonância, em diálogo, com os sujeitos envolvidos. Na bagagem, os parâmetros da *Educação Popular*; tendo, sobretudo em Paulo Freire (1996; 1997; 2005) e Augusto Boal (1991; 2009), referências consistentes para esse se pôr em movimento.

Com essa configuração, então (Assessoria Comunitária exercida por arte-educadoras/es com formação em Teatro e a escolha do *Teatro do Oprimido* como fio condutor para o trabalho de prevenção à violência institucional + uma equipe oriunda do Serviço Social¹¹, com experiência no trabalho de criação de *vínculo* com os grupos de mães acompanhados), o Núcleo de Formação articulou os elementos para o desenho dessa ação ou processo posto em curso no período de quarentena em 2020 – e que segue em 2021. A proposta, longe de querer-se acabada, aponta, assim, *possíveis* ou *inéditos viáveis* para o trabalho de Assessoria Comunitária no CEDECA Ceará feito junto a grupos de adolescentes na periferia de uma metrópole em meio ao Semiárido nordestino, como é o caso da cidade de Fortaleza – uma das maiores do país tanto em números absolutos como em violência urbana –, com destaque para a violência do Estado contra a população pobre e negra, em especial. O desafio da proteção à infância e à adolescência nesses territórios por meio do fortalecimento dos grupos acompanhados mediante processos onde *teatro, política e participação* são, mais que um mote, um princípio, sendo isso o que nos moveu – e continua sendo o que nos move.

Aqui é importante ressaltar o próprio significado de *participação* compreendido pelo CEDECA durante 26 anos de atuação junto a grupos populares, em especial de crianças e adolescentes. Dessa forma, o termo

11 Aqui cabe salientar a dimensão educativa da prática profissional do serviço social, que orientada pelo seu projeto ético-político da profissão, aposta em processos educativos que propiciem um corpo social crítico e autocrítico (GIAQUETO, 2015).

participação é agenciado como um *direito em si* que deve ser garantido e exercido por todas as pessoas, inclusive por crianças e adolescentes, desconstruindo relações de poder marcadas por tantas exclusões como o machismo, racismo, classismo – e, nesse caso em específico, o adultocentrismo. Mas além de ser um direito em si, o ato de participar é fundamental para conquista de outros direitos. Dessa forma, a *participação* também é *método* e, por isso, parte constituinte do nosso modo de fazer.

PERFORMANCES & POÉTICAS – toda educação passa pela autoeducação

Tendo fortemente em conta que nos processos educativos a máxima *educar é autoeducar-se* ou *toda educação passa pela autoeducação* (advinda de muitas referências, mas aqui em especial da matriz antroposófica¹²), ensejamos, como *exercício de pensar* essa volta aos territórios, um processo de *colocar na mesa*, para conseguir dar efetividade ao *pensado*, os *saberes & sabores* dos sujeitos envolvidos. Esses sujeitos, no Núcleo de Formação do CEDECA Ceará, são profissionais advindos, em parte, da área do Teatro, como já dissemos, em parte do Serviço Social, mas há também a presença da formação/atuação em Letras/Música/Educação Brasileira – e, quanto às estagiárias, todas oriundas do Serviço Social. Desse encontro entre os múltiplos *saberes* existentes¹³ e os elementos postos na *Matriz dos Territórios TOPO? TOPA?*, fomos a cada reunião, durante os meses de maio-junho/2020, amadurecendo esse desenho a partir do que cada um(a) ensinava no sentido de *sabor*, ou seja, da tônica a propor consoante a temática a ser tratada. Percebemos que não há como envolver os(as) adolescentes sem um real envolvimento dos(as) educadores(as) – não apenas no que tange, digamos, a um compromisso profissional, mas quanto a processos de *autoeducação* em que os conteúdos a ser trabalhados o são não apenas para os sujeitos dos territórios, mas também para o conjunto dos sujeitos envolvidos, na dupla mão freiriana do(a) *educador(a) aprendiz* e do(a) *aprendiz educador(a)*, e

12 Essa matriz antroposófica tem nas obras de Rudolf Steiner (2003, 2008, 2012 e 2013) uma referência — e orientou, durante todo o ano de 2020, o Núcleo de Formação em seus processos de estudo/trabalho.

13 (...) pois que estamos, desde a reorganização institucional que deu origem ao Núcleo de Formação, articulando as áreas da Arte-Educação à do Serviço Social para o melhor acompanhamento aos grupos (de adolescentes e de mães) nos territórios — o que é bem recente.

atentos(as) a que nos processos de educação o(a) educador(a) seja referência fundamental para o(a) educando(a) *menos por aquilo que diz ou faz do que por aquilo que se é*.

Na amplitude do processo que estamos a experienciar, percebemos que o elemento *estético* não se localiza tão somente naquilo que habitualmente nos acostumamos a pensar como o “lugar da arte” (LINHARES, 1999). Assim, a partir do diálogo também com parceiros como KNH (em reunião em junho de 2020), chegamos à proposição do que passamos a denominar *merenda lúdica*. O cuidado no pensar essa *merenda lúdica*, a sua preparação, os elementos que a compõem, o ocupar-nos com procurar mediações entre o *desejável* e o *nutritivo* buscando, de alguma forma, garantir o *ritual da comensalidade* tão importante na criação de *vínculo* com os grupos (ainda que não vivido presencialmente, por ora), tem uma dimensão *estética* que se expressa desde a sua concepção até o fazê-la chegar aos territórios, ainda que nem sempre tenhamos “acertado” em tudo aquilo que escolhemos, como nos deram a saber depoimentos de algumas adolescentes sobre o que lhes enviamos.

Um outro elemento, que conquanto não se configure como *poética*, é a inauguração de uma *performance* há muito desejada – é o da constituição da Comissão de *Participação* dos Grupos Acompanhados pelo CEDECA Ceará. Esta *Comissão*, formada por representantes dos territórios, dos Grupos de Mães, pelos Núcleos mais diretamente envolvidos com os territórios (Formação, Atendimento e Incidência) e pela Coordenação Geral do CEDECA Ceará, reuniu-se no dia 19 de junho de 2020, antes do início das atividades do *TOPO? TOPA?*, e estabeleceu um *marco* no sentido de que a *participação* dos grupos envolvidos possa cada vez mais se dá de modo aprofundado em todas as fases dos processos propostos.

Desse *caldo* todo *nasce*, então, como *performance* e como *poética*, a Matriz para os Territórios (a seguir), a partir da qual organizamos a metodologia da III Escola de Formação *TOPO? TOPA?* – Teatro do Oprimido, Política e Participação – *performances & poéticas, experiências & aprendizagens* – e de todos os processos formativos desde então em curso, experimentando e aprofundando elementos que nos permitam lidar com os grupos dos territórios e de mães, mas não só¹⁴. Mesmo que mediados(as)

14 Esta metodologia tem sido difundida em todas as ocasiões e instâncias onde o Núcleo de Formação desde então tem sido chamado a atuar, desde reuniões a formações, passan-

pela internet, realizamos encontros em que qualquer temática trabalhada passa por um ciclo de 7 fases, quais sejam: 1. *chegança*, 2. *azeitamento*, 3. *performances & poéticas*, 4. *experiências & aprendizagens*, 5. *desafios*, 6. *mística/amorização* final e 7. *avaliação* – abrindo, esta, para um novo ciclo, um novo planejamento.



Figura 1 – Matriz dos Territórios *TOPO? TOPA?* Fonte: CEDECA Ceará/2020

De posse desse potente instrumental pedagógico, começamos por nos experimentar – sempre na mira dos grupos de mães. É muito curioso observar que sendo estes formados por mulheres da periferia, boa parte com muito pouco letramento – e, quase sempre, reduzidíssimas condições de comunicação remota –, tenham sido, mesmo assim, a nossa *vanguarda*: as mães foram a *vanguarda* do trabalho com as juventudes.

EXPERIÊNCIAS & APRENDIZAGENS – “os tempos estão difíceis, mas vão passar...”

Detalhando, agora, antes de passarmos às *aprendizagens*, os aspectos gerais dessas *experiências*. Vamos a cada uma delas.

CHEGANÇA: é a primeira meia hora de trabalho, em que os(as)

do pelas *lives* e oficinas, tornando-se referência para os grupos acompanhados, parceiros e demais sujeitos que com ela entram em contato.

meninos(as) vão *logando*, às vezes caindo, depois voltando, e em que se vai fazendo aquela *conversinha* que busca não só conhecer, como também dar-se a conhecer – e poder ir estabelecendo laços que criem *vínculos* mais profundos.

AZEITAMENTO: é o momento de, mesmo à distância e virtualmente, lembrar-se de que se é possuidor(a) de um *corpo* ou de uma *corpa*¹⁵, e que esse corpo ou corpa, para dar-se conta de si mesmo, precisa de *movimento*, além de que, dentre os 12 *sentidos humanos* (STEINER, 2012) (tato/vital/movimento/equilíbrio; paladar/olfato/visão/térmico; audição/palavra/pensar/Eu alheio), o *sentido do movimento* é o que nos proporciona alegria. No que tange à *Estética do Oprimido* (BOAL, 2009), é também o momento da *desmecanização* do corpo; aqui, então, vive-se essa alegria de ser no mundo com um *corpo* ou *corpa* a partir de *provações* que vão desde o trabalho com as articulações, do-in (automassagem), caretas, respiração, mas que também pode resultar em uma meditação a partir de uma *paisagem sonora* (SCHAFFER, 2011) proposta – e que, como em todo o processo, não só propõe, como também acolhe as sugestões advindas dos(as) adolescentes.

PERFORMANCES & POÉTICAS: é onde se trabalha com elementos de *som/imagem/palavra*, a partir da *Estética do Oprimido* (BOAL, 2009), ou seja, tendo em conta o tema a ser posto na roda para um aprofundamento no momento seguinte. Vive-se, aqui, uma espécie de *aquecimento* que se dá nas várias formas expressivas (música/artes plásticas/literatura, entre outras) – a princípio propostas pelas equipes (geralmente uma dupla, que se ampliou depois com a inserção das estagiárias em Serviço Social, em cada um dos territórios, para um trio), mas para ser apropriadas pelos/as adolescentes, como foi, desde o 1º *TOPO? TOPA?*, por exemplo, no Bom Jardim, onde duas primas, ao se depararem com as formas expressivas e artísticas a partir das quais a equipe se apresentava, já propuseram dizer o seu poema para o grupo, e o fizeram:

Os tempos estão difíceis
Mas vão passar
Basta sua família se cuidar
Cuide da sua família

15 O termo *corpa* foi assimilado a partir da oficina *Quem te deu passaporte para a ancestralidade?* com Pedra Silva/Cianna Braga, ocorrida durante as oficinas *Corpo & Artesania*, em agosto/2020, como parte da *culminância* daquele período.

Que isso vai passar!
[de adolescentes do Bom Jardim, autodenominadas “primas divertidas”]

EXPERIÊNCIAS & APRENDIZAGENS: neste momento ou *ritual* é onde se aprofunda a temática do dia ou daquele período – que, em verdade, vem sendo trabalhada, de algum modo, desde a *chegança*. Desde que iniciamos esse processo, tivemos cerca de 19 encontros ao longo de 2020, em que, a cada encontro semanal, vimos elencando temas da *Matriz dos Territórios TOPO? TOPA?* como *fos condutores* de vivências mais profundas sob a luz da tríade *identidade/memória/territórios* – intercalados, enquanto processo, por momentos de *culminância*. Tais *culminâncias* constituíram momentos nos quais a proposta básica era o encontro dos três territórios entre si e com a cidade, a partir de *lives* e/ou oficinas em que as temática do *ciclo* puderam ser trabalhadas em outro formato, que não apenas o dos encontros dos territórios consigo mesmos; ainda que não tenhamos logrado alcançar todos os sujeitos acompanhados nem mesmo difundir esses processos a ponto de termos tido a adesão da cidade numa proporção maior que a que tivemos até aqui. Consideramos, então, que o desenho pensado é muito interessante, porque proporciona, tanto a educandos/as quanto a educadores/as, uma espécie de *respiração* entre um pequeno ciclo de um mês e outro, dinamizando a relação entre eles(as) e entre eles(as) e o próprio processo, de modo a sustentar o *interesse* naquilo que vem sendo proposto; essa *respiração* tem também a intenção de ser um período onde as equipes possam monitorar o andamento do processo, avaliando o *ciclo* passado e planejando o seguinte, e onde se possa também ter *momentos de estudo de temas-chave* para a formação do Núcleo e para o trabalho a ser desenvolvido (o que nem sempre tem funcionado assim, diante das demandas postas, mas é o que se deseja).

DESAFIOS: é, nesse desenho, o momento-elo entre o *encontro presente* e o *encontro futuro* a partir de *provocações* feitas aos adolescentes, no sentido de trabalhar não apenas a fruição ou percepção, mas também a produção artístico-cultural e um olhar mais atento ao seu entorno, *afinando* esse olhar para os elementos que afirmam ou violam direitos.

MÍSTICA/AMORIZAÇÃO FINAL: é o fechamento de cada encontro, com elementos de reflexão e/ou amorosidade, na perspectiva do fortalecimento do *vínculo* em construção – momento este tributário do

grande aprendizado com os movimentos sociais relativamente à *mística* e, quanto à *amorização*, com um também periférico movimento de corais infantis (CASTRO, 2016).

AVALIAÇÃO: análises e *sínteses do vivido* pela equipe logo após a realização dos encontros, preparando o gancho para o próximo planejamento.

Tratando, sinteticamente, das *aprendizagens*, podemos elencar de modo muito direto, e a partir da devolução dos territórios e grupos acompanhados, algumas a seguir.

Uma primeira aprendizagem diz respeito à constituição da *Comissão de Participação do CEDECA* em junho de 2020, que vem se encontrando uma vez a cada semestre antes de iniciar o trabalho, com representações dos territórios (2 de cada grupo acompanhado + 1 do TruP e 1 do Tambores), dos grupos de mães (1 do Vozes e 1 do Curió) + a Coordenação Colegiada do CEDECA (Coord.Geral + PR N.Incidência + PR N.Monitoramento) e representantes do Núcleo de Formação (PR + 1 arte-educador/a + PR da Política de Proteção Infantil/PPI). Essa *Comissão* tem sido estratégica, não só para pensar de modo ampliado as ações, como também para o exercício da *participação* em instâncias de decisão sobre o Projeto. Temos, nesse sentido, tentado ter um número equânime de adultos(as) e adolescentes – e temos, também, trabalhado com a própria metodologia do *TOPO? TOPA?* no sentido de garantir, de fato, os espaços de fala dos/as adolescentes.

Uma segunda aprendizagem concerne à *merenda lúdica*. Pensada, como já dito, na perspectiva de fazer chegar aos grupos (primeiro dos territórios, depois estendida, no final do ano, aos grupos de mães) *dispositivos pedagógicos* e alimentos nutritivos para o corpo e para a alma, esta se constituiu num elemento *vinculante* — inclusive servindo como referência para os(as) adolescentes e parceiros nos territórios, no sentido de iniciativas próprias baseadas nessa ação. Ao longo do processo, erramos e acertamos quanto aos alimentos enviados, começando pela trufa de chocolate, passando pelo pão integral (este não muito bem aceito, talvez por falta de uma preparação prévia de nossa parte...), chegando na goma, peta, milho de pipoca e fechando com alimentos típicos do Natal. Quanto aos materiais didáticos (caderno com chita para customizar, tesoura, cola, lápis, apontador, caneta, giz de cera, borracha, EVA para preparação de jogos, entre outros) e pedagógicos (os jogos elaborados pela assessoria comunitária,

trabalhando de forma lúdica temáticas como o ECA, a PPI e personagens/lugares dos territórios no processo da cartografia afetiva), estes foram muito bem recebidos e aceitos, além de proporcionarem o desenvolvimento das atividades, quer nos encontros *TOPO? TOPA?*, quer nas Oficinas *Corpo & Artesania*, de maneira participativa e interessada.

Uma terceira aprendizagem refere-se à *live Senta Que Lá Vem a História Pelos Nossos e Pelas Nossas – Guardiãs/Guardiões da Memória*: esta proposição nos mostrou que é preciso ousar construir novas *narrativas afirmativas* sobre a periferia e, mais que tudo, construir condições para que a própria periferia possa falar sobre si. O evento que se deu em 31 de julho de 2020 reuniu *Guardiãs/Guardiões* dos territórios do Pirambu, Bom Jardim e Ancuri, bem como jovens dos três bairros, além de contar com a mediação de um arte-educador que é também ator, garantindo mais de duas horas de um potente discurso sobre as comunidades em foco.

Relativamente às *Oficinas Corpo & Artesania*, esta que podemos enumerar como uma quarta aprendizagem diz do convite feito tanto a jovens do TruP quanto a uma mãe do Vozes para a facilitação de duas dessas oficinas. Isso foi não só acertado, como nos proporcionou, mais uma vez, aprender conosco: para os(as) jovens, significou realmente sair do lugar de sujeito-aprendiz para o de sujeito-educador (e não que uma coisa exclua a outra, uma vez ser essa uma via de mão dupla, mas no sentido mesmo de poder-se assumir novos papéis); para o grupo de mães e para quem acompanhou a oficina de artesanias, deu-se um compartilhamento da história de luta por direitos por parte das mulheres da periferia, quase como quem se senta à roda e conversa ao tomar um café, de tão prazeroso que foi, tanto para quem contava quanto para quem ouvia esses relatos e essas histórias de vida.

No que concerne aos grupos de mães e sua atuação ao longo de 2020, temos como uma quinta aprendizagem – não em ordem de importância, mas como processo – que a constante *amorização*¹⁶ foi determinante para o fortalecimento dos *vínculos*. Uma vez fortalecidas em seus coletivos, os grupos de mães puderam trabalhar a incidência política, alimentada a partir de uma série de *lives*, que difundiram as *denúncias* e proporcionaram a criação de *anúncios* no sentido freiriano. Além disso, todo esse processo proporcionou

16 Processos de cuidado e autocuidado com que se inicia e/ou finaliza os encontros com os grupos — e que na *Matriz dos Territórios* consta ao lado dos temas ligados à *política*, considerando que no âmbito pedagógico a vertente do *cuidado* é uma diretriz junto aos grupos acompanhados.

que, mesmo em um ano de pandemia, os grupos lograssem aprovar projetos de iniciativa coletiva (como ajuda humanitária), de formação (em gestão de projetos, por exemplo) e com aportes para seu fortalecimento institucional, além de financiarem o próprio *V Encontro*, ainda por acontecer. Dois fatos ainda são *significantes* desse caminhar: o nascimento de um novo grupo de mães¹⁷ e a escrita de um livro sobre os adolescentes e jovens mortos na Chacina do Curió a partir de uma perspectiva *afirmativa*, ou seja, de suas histórias de vida, não somente de morte. Esse livro está no prelo e contou com a parceria entre mães e militantes de direitos humanos, tanto da equipe de profissionais e estágio do CEDECA quanto de professoras de universidades públicas comprometidas com a causa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

DESAFIOS – o que a vida quer da gente é coragem!

Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos uma vida mais digna, principalmente para os setores sociais que mais sofrem a opressão ou exclusão (STRECK; REDÍN; ZITKOSKY, 2010).

Tão desafiador quanto ter percorrido essa experiência, de modo a fazer um *recorte* do vivido nesse processo de acompanhamento aos grupos de adolescentes e de mães por parte do CEDECA Ceará, durante o período de pandemia provocada pela Covid-19, é concluir este escrito. Isso porque tudo está *em curso, em andamento, em movimento* – e persistem, ainda que expressas de forma diferente, muitas incertezas acerca do caminho, seja pelo recrudescimento da própria pandemia (com impactos mais violentos e letais), seja por quanto temos a aprender do processo, não só vivenciando, mas refletindo, passo a passo, sobre ele.

De todo modo, entrever alguns *possíveis* ou *inéditos viáveis*

17 Por iniciativa de uma das Mães do Curió, o Grupo Mães da Periferia (formado por mães que tiveram seus filhos ou filhas mortos/as pela violência do Estado) passaram a se organizar ao longo de 2020 e a partir de novembro têm atuado na cena pública, seja reivindicando direitos, seja participando de espaços de incidência política.

sucedendo nessa práxis nos estimula a prosseguir – práxis que outra não é senão uma grande construção coletiva, na qual por vezes vivenciamos o papel de animadoras/es, noutras nos permitimos nos animar pelo que de *pulsão de vida* emerge dos grupos e territórios acompanhados.

Comemorar os cem anos de nascimento de Paulo Freire e os noventa de Augusto Boal, para nós, nesses tempos tão desafiadores, é reverenciá-los a partir da nossa própria prática, seguida e entremeada pelas nossas reflexões. Além disso, compartilhar, também, o quão gratificante tem sido poder *cambiar de papel nessa construção de novas relações de poder* em que verdadeiramente aprendemos com nossos/as aprendizes é mais que um prazer, uma *lição* — de todas, talvez, a mais interessante.

Para a 2ª edição do *TOPO? TOPA?* – cuja 1ª ainda segue e se complementa nesse primeiro semestre de 2021 –, temos prevista a elaboração de um edital que alcance as juventudes nos três territórios, com participação dos grupos de mães, no segundo semestre do corrente ano. O que pretendemos é fortalecer as ações nos territórios, de modo a fazer com que as redes locais de fato funcionem e se articulem para uma maior e melhor proteção da Infância, Adolescência e Juventude nos seus locais de moradia, estudo, lazer, descobertas e criação. Isso porque a educação em que cremos é aquela em que um adolescente negro da periferia, que todos os dias recebe notícias de que seus amigos de infância estão sendo assassinados, este mesmo adolescente que todos os dias sofre abordagem violenta da polícia, comece a perceber que tudo isso não é “normal”, muito menos “natural” ou “coincidência”. Essa educação, que desloca os locais de poder e busca equanimidade nas relações, aposta em que esse ou essa jovem conheça seus direitos, mobilize seus pares, organize-se, dialogue com a comunidade, faça política como forma de enfrentamento a todo esse caos – e lute por seus direitos!

Nesse sentido, usar dos elementos da *arte* e do *cuidado* como vinculantes para alcançar esse fim é ousado, porque fazer arte e cuidar é ousado! Para estes meninos e meninas são planejadas migalhas, controle, punição – toda uma política de morte. Nós apostamos em uma *política de vida* para enfrentar a morte, pois cremos na vida – e ainda porque, como diz Guimarães Rosa (2001): “*o que a vida quer da gente é coragem*”. Esse é o caminho de mão dupla do qual fazemos uso o tempo inteiro: nos *autoeducarmos para educar!* Isso cria! Isso subverte a ordem! Isso nos faz

pensar! Isso educa de outra forma: para a liberdade! E porque toda a vida só se desenvolve com *envoltório*, com proteção, todo o nosso esforço é no sentido de, como parte deste *campo* que luta para garantir a prioridade absoluta para crianças, adolescentes e jovens prevista em lei e necessária como referência e prática, transformar essa *utopia*, esse lugar ainda a se alcançar, em realidade.

Referências Bibliográficas

CEDECA Ceará. **Regimento Interno**. Fortaleza, 2015 (versão digital).

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto Direito a Ter Direitos**. Fortaleza, 2017a.

_____. **História e Lutas**: sistematização da experiência da REDE OPA – Rede Orçamento e Participação Ativa. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2017b.

CASTRO, gigi. **Memorial de Artistas Educadores/as**: a experiência da Associação de Corais Infantis “Um Canto em Cada Canto”/ACIC como um possível percurso para o trabalho com arte na escola. 252f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Grad. em Educação Brasileira, Univ. Fed. do Ceará, Fortaleza, 2015.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6a ed. R.Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. **Dialogismo e arte na gestão em saúde**: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza- CE. 2009. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. FLORÊNCIO, Edvan. **Cuidar do outro é cuidar de mim cuidar de mim é cuidar do mundo; o Corredor do Cuidado**. Rede Humaniza SUS. Out.2015. Disponível em: <<http://redehumanizasus.net/92756-cuidar-do-outro-e-cuidar-de-mim-cuidar-de-mim-e-cuidar-do-mundo-o-corredor-do-cuidado/>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIAQUETO, Adriana (Org.). **A dimensão educativa no trabalho social**: exercício de reflexão. Jundiaí: Paco, 2015.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

MACIEL, Talita de Araújo & ARAÚJO, Francimara Carneiro. **Nossos Mortos Têm Voz - seguiremos entoando nosso canto sempre que um/a dos nossos/as tombar.** In: ONZE – Movimento de Mães e Familiares na luta por memória e justiça. Fortaleza: CEDECA Ceará, 2021. (no prelo).

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante.** 2a ed. Sao Paulo: Ed. Unesp, 2011.

STEINER, Rudolf. A Arte da Educação – I. **O estudo geral do homem:** uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **O desenvolvimento saudável do ser humano:** uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008.

_____. **Os Doze Sentidos os Sete Processos Vitais.** 4ª ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2012.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Eugenio; ZITROSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed., rev., amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A RADICALIZAÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO EMPRESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO – SAES

Paulo Ricardo Pereira¹

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar os resultados de pesquisa, cujo objetivo central foi analisar criticamente o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM), tendo como referencial teórico as discussões sobre a escola enquanto tecnologia (ILLICH, 1974). Essa pesquisa se concentrou no OLEM no contexto do problema da crise de sentido que a instituição escolar vivencia. Essa crise envolve a notória frustração dos alunos em relação à escola e às atividades desenvolvidas (CANÁRIO, 2002; ILLICH, 1974), a evidente limitação educativa da escola, quando referenciada ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a frequentam (ILLICH, 1985); o não cumprimento das promessas que outrora lhe davam sustentabilidade, como a garantia de empregabilidade em função dos diplomas (CANÁRIO, 2002).

Com relatam Illich (1974), Canário (2002) e Cuesta (2004), a escola está envolvida em uma perda de sentido, dentre outros aspectos, em decorrência da forma como organiza os seus conteúdos. De modo geral, para o sujeito escolarizado, o mundo é concebido como uma pirâmide, composta de pacotes classificados e devidamente deliberados pela escola. Desse modo, como salienta Canário (2002, p. 256), “a escola está orientada numa concepção cumulativa do conhecimento que alimenta um sistema de repetição de informação”. Os

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduando em Filosofia e Mestrando em Educação pela UFPE. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: paulo.r.ufpe@gmail.com

conteúdos estão em conformidade com a sistematização dos processos de ensino e, evidentemente, na maioria das vezes, em desconformidade com a realidade social dos sujeitos que deles participam (CANÁRIO, 2002).

Por essa razão, de acordo com Canário (2002), diante da “expansão escolar” ocorrida a partir da década de 1960, e ainda conforme Illich (1974), em decorrência da sua monopolização do pedagógico, a escola não consegue lidar com a diversidade e não aceita obstáculos a sua homogeneização. Como relata Canário (2002, p. 253), “a escola é indiferente às diferenças dos alunos e a uniformidade de tratamento erige como regra”. Ainda de acordo com o autor (2002, p. 252), “baseando-se numa modalidade inédita de relação social entre um professor e um grupo de alunos (a classe), a forma escolar institui um espaço e um tempo distante dos restantes das atividades sociais”. Ao não dialogar com essas outras atividades nas quais os alunos desenvolvem suas existências, a escola se apresenta como algo sem sentido, sendo negado aos alunos um processo educativo significativo, que é substituído pelo notório *slogan* de que ser educado é frequentar a escola (ILLICH, 1974).

É nesse contexto que sistemas apostilados, no caso em específico deste artigo, o sistema OLEM se apresenta como a principal alternativa para solução dos problemas que a crise de sentido e legitimidade que as escolas fazem emergir. A questão é saber se de fato isso é possível a partir dos sistemas apostilados, visto que os mesmos, em análise preliminar, estão imbuídos da lógica de consumo que permeia as modernas sociedades industriais. É nesse sentido que se torna relevante pesquisar a filosofia² que permeia os sistemas apostilados de ensino, no sentido de saber se tal filosofia reforça e/ou potencializa a produção de indivíduos massificados/consumidores por parte da escola, em conformidade com os objetivos ocultos dessa instituição educativa enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de consumo.

Como relata Motta (2001, p. 82), “para não cairmos nas teias do discurso de modernização, do mundo global e das novas tendências do mercado educacional”, precisa-se refletir sobre esses novos sistemas de ensino e em que medida a lógica, que permeia a sua construção, vem reforçar ou ajudar a resolver a crise da escola e se, de fato, eles possibilitam, no contexto

2 Neste texto, em função dos limites e da natureza da própria pesquisa, o termo filosofia é utilizado como aquilo que envolve um conjunto de princípios, normas e passos com a finalidade de orientação para determinadas ações.

da tecnologia da escola, o florescimento de aprendizagens significativas. É assim que convém questionar: a) os sistemas apostilados se articulam com processos, conteúdos e estratégias de educação para massificação empresarial ou para emancipação dos alunos? b) as principais características do sistema apostilado apontam para promoção de atividades criativas, autônomas e conviviais ou estão focadas em estratégias sutis de formação do ser humano consumidor? c) qual a filosofia em que perpassa o sistema OLEM?

No que concerne à questão teórico-metodológica, utilizou-se da Hermenêutica³. Em função do objetivo proposto para a pesquisa, foi realizada a análise do seguinte material: os Guias de atividades do Aluno e do Professor, níveis 2 e 3, bem como o Guia dos Pais. Esse material estava disponível para acesso no *site* da escola Swain House do Reino Unido, conforme referências apenas o Guia dos Pais estava disponível na versão em língua portuguesa no site do colégio Emílio Ribas, (Anglo), Piracicaba. Convém informar que o material do OLEM é padronizado em todo o mundo e, no caso do Brasileiro, esses Guias são editados pelo grupo Somos Educação⁴ e têm sido amplamente utilizados nas escolas brasileiras. No caso do Estado de Pernambuco, ele é a base de ensino da rede de colégio Motivo, a qual conta com aproximadamente 3 mil alunos.

Cada Guia de Atividade apresenta dez atividades que são direcionadas ao ensino dos princípios do livro de Stephen Richards Covey *Os 7 Hábitos de pessoas altamente eficazes*⁵ e outros conceitos de liderança que são fundamentais para o sistema OLEM, a saber: hábito-1 Seja proativo; hábito-2 Comece com o objetivo em mente; hábito-3 Primeiro o mais importante; hábito-4 Pense ganha-ganha; hábito-5 Procure primeiro

3 A palavra Hermenêutica vem do verbo grego *Hermeneueien*, que significa interpretar, tornar algo à compreensão. Ela remete, assim, à ideia de interpretação, implica em “[...] significar que alguma coisa é tornada compreensível” (CORETH, 1973 p. 06). A questão fundamental para a análise dos documentos na Hermenêutica é que a interpretação necessita ser realizada em função de algo que lhe permite o sentido.

4 O Grupo Somos Educação é uma empresa voltada a comercialização de produtos e serviços educacionais. Ela funciona como uma empresa de Capital aberto, tendo como presidente Mario Ghio Junior. O Somos Educação tem como principal acionista o Grupo empresarial Kroton Educacional, que em abril de 2018, fechou a compra da Somos Educação por 4,6 bilhões junto ao Fundo Tarpon Gestora de Recursos S.A que detinha 75.9% das ações da empresa

5 O livro *Os 7 Hábitos de Pessoas Altamente Eficazes*, do autor Stephen Richards Covey foi publicado no ano de 1989. Esse livro foi considerado pela revista *Forbes* um dos estudos mais influentes do Século 20 na área de Gestão de Negócios. Conforme a revista *Fortune*, vendeu mais de 25 milhões de exemplares e foi traduzido para 52 idiomas.

compreender, depois ser compreendido; hábito-6 Crie sinergia; hábito-7 Afine os instrumentos. Com exceção do Guia de Atividade dos Pais, que dispõe 15 páginas, cada Guia contém cerca de 60 páginas, totalizando 255 páginas. Com mais de 40 atividades propostas, os Guias são distribuídos em níveis de aprendizagem que vão do nível 1º ao nível 5º, sendo dirigidos ao Ensino Fundamental do (1º ao 9º) ano. A escolha dos níveis 2 e 3 se deu em função dos limites de espaço e tempo para pesquisa.

A execução da análise se deu em três momentos. No primeiro deles, foi feita análise “an passant” de todo o material. Nessa leitura inicial, teve-se por objetivo separar fragmentos, capítulos, textos e partes que se aproximavam das questões e objetivos da pesquisa. Procurou-se cotejar aqueles fragmentos relevantes para a execução do trabalho. No segundo momento, teve-se por objetivo a releitura dos fragmentos, partes e textos selecionados na primeira análise. Houve classificação, identificação e separação dos fragmentos na primeira parte da ficha de análise, conforme categorias e termos-chave que dialogavam com as questões e o referencial teórico da pesquisa. Finalmente, na última etapa da análise do material, procedeu-se a leitura dos fragmentos selecionados de forma a acrescentar comentários, comparações, referências e informações aos mesmos. Convém informar que a análise foi permeada por dois eixos: a) padronização dos comportamentos; b) a radicalização da escola enquanto empresa.

Esse artigo, além da introdução e considerações finais, possui duas partes. Na primeira, delinea-se o surgimento dos sistemas apostilados de ensino (SAEs) e o avanço do sistema Líder em Mim (OLEM) no cenário educacional brasileiro, com o objetivo de evidenciar a importância de análise dos mesmos. Ainda nesse tópico, faz-se referência às contribuições de Illich (1974; 1978; 1985) e Canário (2002; 2008) sobre a escola enquanto tecnologia na modernidade. Na segunda, apresenta-se o resultado das análises dos dados coletados com base em dois eixos: a) O processo de padronização dos comportamentos; b) A radicalização da escola enquanto empresa.

A tecnologia escolar e o surgimento dos SAEs

Conforme mencionado, neste tópico aborda-se a emergência dos sistemas apostilados e o fortalecimento do OLEM, de forma a evidenciar a importância de análise dos mesmos, especialmente no contexto de discussão

da tecnologia escolar moderna.

O termo escola, que originalmente era escrito *Scholla*, remonta a 1652, grafado no primeiro grande manual da Idade Média, *Orbis Sensualium Pictus* (CUESTA, 2006). Esse termo, do ponto de vista etimológico, remete à *Schollé*, lugar do ócio, algo que não se verifica mais na concepção moderna de escola. Comenius, por exemplo, considerado um dos autores fundamentais para a compreensão da escola moderna, escreve que tal escola emerge como uma oficina de seres humanos. No período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, Comenius (1592-1670) se destacou por sistematizar os processos educativos. Considerado também o pai da Pedagogia Moderna, como salienta Di Pietro (2008), Comenius, em sua obra clássica “Didática Magna”, sistematiza as características fundamentais da escola enquanto tecnologia cujo objetivo central é se tornar uma oficina de almas.

A forma escolar moderna materializa-se a partir de um conjunto de condições políticas e econômicas, as quais ficam evidenciadas no denominado modelo Prussiano de escola (REIMER, 1971). É esse modelo que se espalha para os diferentes países e partes do mundo. Nesse sentido, apenas nas modernas sociedades de consumo, com a emergência dos Estados nacionais, identifica-se a consolidação e institucionalização da educação na forma escolar. No mundo Antigo, a educação se efetivava em outros espaços, e a escola, enquanto local do “ócio com dignidade”, estava restrita a determinados grupos (SAVIANI, 2007). Na transição do período Antigo para o Medieval, a escola, como descreve Illich (1985), permanece inalterada no seu projeto original, emergindo no atual formato tecnológico apenas nas modernas sociedades industriais. É justamente nessas sociedades que os processos de formação humana são direcionados aos modelos de organização do trabalho, que refletem um determinado modelo de sociedade voltado à produção e a obtenção de bens de consumo.

A escola enquanto tecnologia monopoliza a educação e exclui outras formas de pensar o pedagógico nas modernas sociedades industriais. Ao assumir essa configuração, a escola se volta para a produção de mão-de-obra trabalhadora, consumidores e usuários sem criticidade (ILLICH, 1974). Nesse sentido, qualquer outra forma de educação que se expresse fora da instrumentação escolar é vista como uma ameaça à ordem e à continuidade da sociedade de consumo (CANÁRIO, 2002). O próprio tratamento institucional que a escola detém nas modernas sociedades de consumo torna

difícil qualquer realização educativa independente, dificultando a criação e/ou reinvenção de novas relações educativas. A lógica escolar, aparentemente, apenas consegue se articular com outras lógicas que se assemelham aos seus aspectos centrais. As escolas se baseiam, por exemplo, “na hipótese de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular” (ILLICH, 1985 p. 62).

Para Reimer (1971, p. 156), “as escolas são obviamente planejadas para evitar que as crianças aprendam o que realmente interessa, assim como servem para ensinar-lhes o que devem saber”. As escolas possuem um currículo que está direcionado à continuidade dos mitos sociais que, nas sociedades industriais, apresentam-se como oportunidades de consumo, liberdade, eficiência e progresso (REIMER, 1971). Para Illich (1974), a escola limita a criatividade, tendo como referência o currículo. Assim, os sujeitos envolvidos no processo de escolarização acreditam em um saber institucionalizado com ênfase nos conteúdos que, por sua vez, apresentam pouco sentido fora escola. Ainda de acordo com esse autor (1974, p. 09), a escola reforça hábitos da sociedade de consumo; “hábitos do consumo de bens e serviços, que nega a expressão individual, que aliena, que leva a reconhecer as classes e as hierarquias impostas pelas instituições”.

É essa escola que é objeto de problematização neste trabalho, ao procurar vislumbrá-la não como uma solução de todos os problemas educativos e sociais, mas como parte do problema. A escola deve ser pensada como objeto de críticas e, em decorrência disso, passível de ser reinventada, assumindo novo sentido pedagógico voltado ao desenvolvimento de uma formação humana para além dos limites mercantilistas (REIMER, 1971). É esse o sentido do conjunto de pesquisas e trabalhos que se difundem nos espaços escolares e universitários sobre a natureza e sentido da instituição escolar enquanto tecnologia, em oposição ao caráter pragmático e elitista vigente em certa mentalidade reinante sobre a escola.

Nota-se que é evidente o desafio desses autores em desnaturalizar a escola, em contraposição à visão naturalizada da instituição escolar, pois “a construção da escola como ‘objeto sociológico’ e filosófico supõe que a sua emergência seja historicamente situada”. Dito de outro modo, a escola representa não apenas uma ‘invenção histórica’, mas uma invenção recente que corresponde a ‘uma revolução nos modos de socialização’, ou seja, a uma forma diferente de ‘fabricar o ser social’ (CANÁRIO, 2008). Essas ideias permitiram a abertura de um novo cenário analítico para a instrumentação

educativa. Ao realizarem uma crítica à noção mitológica da escola, esses autores contribuíram para o questionamento da visão hegemônica da eficácia da tecnologia escolar nas modernas sociedades de consumo; visão hegemônica que, aparentemente, vem a ser reforçada com a inserção dos sistemas apostilados dentro da tecnologia escolar.

É neste contexto da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo, que se observa o estímulo e a propagação dos sistemas apostilados. Em uma suposta defesa de solução dos problemas da escola e de maior eficiência para esse instrumento, os sistemas apostilados de ensino (SAEs) emergem com força cada vez maior. De acordo com Gomes (2012, p.19), os SAEs “parecem ser a nova coqueluche do panorama pedagógico brasileiro” com organizações e serviços voltados ao cenário educacional.

Inicialmente, é necessário esclarecer que se compreende por sistema algo que pressupõe “uma opção coordenada e integrada de partes em um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (SAVIANI, 1997, p. 206). No entanto, como nos advertem Adrião e Garcia (2010)

ainda que a expressão ‘sistema de ensino’ seja teórica e juridicamente inapropriada para nomear o fenômeno aqui destacado, seu uso tem sido recorrente para designar uma ‘cesta de produtos e serviços’ voltados para a educação básica e ofertados aos gestores públicos e privados.

Quanto à etimologia, de acordo com Bunsen (2001, p. 39), a palavra “apostila” “vem do latim *postilla* que significa após aquelas coisas”. Ainda conforme Bunsen (2001), quando observado no dicionário Aurélio, o termo apostila é descrito como “recomendação à margem de um documento, acréscimo ao fim de uma carta, pontos ou matérias de aulas publicadas para uso de alunos”.

Nesse caso, de acordo com Adrião e Garcia (2010), o “sistema apostilado” é entendido como

material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados (ADRIÃO; GARCIA, 2010, p. 01).

Quando analisado historicamente, o uso da apostila está atrelado à história das instituições privadas de ensino (AMORIM, 2008). O uso das apostilas tem sua origem nos cursinhos pré-vestibulares. De acordo com Bego (2015), os primeiros cursos pré-vestibulares surgem na década de 1950 e aparecem fortemente inseridos na realidade educacional brasileira. Como destaca Amorim (2008), por volta de 1980, os cursinhos começaram a se transformar em sistemas, difundindo suas apostilas por meio de escolas conveniadas. Isso acontece em decorrência da discordância entre as exigências dos exames vestibulares e o ensino público (SILVA, 2013). Desse modo, esse material vem se tornando o “símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que há de melhor’ em termos de educação” (AMORIM, 2008, p. 37).

Os sistemas apostilados de ensino (SAEs) oferecem produtos e serviços “pedagógicos” às escolas privadas e públicas do país. No contexto da oferta de produtos educacionais surge o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM). O sistema apostilado OLEM foi desenvolvido pela empresa Franklin Covey, nos Estados Unidos, baseado no livro *Os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes de Stephen Richards Covey*. O sistema foi desenvolvido no ano de 1999 em parceria da empresa Franklin Covey com Muriel Summers, diretora da escola pública A. B. Combs Elementary School no Estado da Carolina do Norte nos Estados Unidos, tendo como foco supostamente melhorar os baixos índices de aprendizagens, bem como superar o alto grau de evasão escolar.

No Brasil, o sistema de ensino é oferecido às escolas pelo grupo empresarial Somos Educação desde 2013. O sistema de ensino é utilizado por mais de 300 escolas brasileiras, distribuídas em 22 Estados da Federação. É relativamente importante citar que o sistema em questão é direcionado para o Ensino Fundamental (1º ao 9º) e é aplicado no momento nas redes privadas de ensino. Entretanto, percebe-se, em informações no *site* da empresa, que há interesse em direcionar também para inserção do OLEM na rede de educação pública brasileira. Além disso, já há outros sistemas apostilados de ensino que são comprados em pacotes por prefeituras brasileiras, especialmente nas regiões norte/nordeste.

Sobre a presença dos sistemas apostilados nas redes de ensino, de acordo com os dados apresentados no relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras individuais e consolidadas da editora

Abril Educação S.A, atualmente, vinculada ao Grupo empresarial Somos Educação, no mês de dezembro de 2015, os sistemas apostilados de ensino comercializados por esse Grupo empresarial contavam com 967 mil alunos no Brasil. Isso representou um crescimento de 4% em relação ao mesmo período de 2014. Desses alunos, nesse mesmo período, 89 mil estavam inseridos no sistema apostilado de ensino OLEM. Quando revelado os números que abrangem os SAEs considerados tradicionais desse mesmo Grupo empresarial, tais como Anglo, pH, SER, GEO e Farias Brito, o sistema OLEM encerrou 2014 com crescimento em número de alunos atendidos de 54% sobre o ano de 2013. Esse aumento significou 41,8 mil novos alunos. No contexto internacional, o OLEM está inserido em mais de duas mil escolas no mundo. Em decorrência da efetivação do Grupo Somos Educação no cenário educacional brasileiro, o faturamento do grupo totalizou, segundo esse relatório, R\$ 336,7 milhões, ou seja, 11% acima dos R\$ 303,0 milhões registrados em 2014.

As informações coletadas indicam uma tendência crescente dos sistemas apostilados no cenário educacional brasileiro, em especial, do sistema OLEM. As escolas brasileiras, na busca por suporte pedagógico para o atendimento educacional, contratam os sistemas apostilados que oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo as apostilas; no caso específico do OLEM, os denominados Guias de Atividades. Parece que tais sistemas apostilados, mais do que meros fornecedores de materiais e equipamentos, passam a reproduzir sobre o cenário educacional brasileiro a sua filosofia educacional. Essa realidade educacional reforça a necessidade de uma investigação que realize uma reflexão que perceba a emergência ou não de dinâmicas de homogeneização e padronização dos comportamentos. Isso sem desconsiderar a filosofia que perpassa os SAEs e sua relação com processos da lógica de massificação/consumo empresarial.

O processo de padronização dos comportamentos

Os elementos coletados na análise indicam que a padronização e homogeneização de pensamentos e ações emergem como uma marca da prática pedagógica do OLEM. A forte tentativa de padronização das relações pedagógicas e do trabalho docente e, principalmente, dos comportamentos

e pensamentos dos alunos, ficam evidentes em vários fragmentos e partes do material analisado.

Na página 8 do Guia de Atividade nível 3 do aluno, por exemplo, pode ser observado a proposta do ensino de um estilo de poema japonês denominado *Haikai*. Nessa atividade, é indicado aos alunos que elaborem um poema no mesmo estilo do apresentado no enunciado da questão, mas já tendo o condicionamento do tema central do poema – *seja um líder*. Ao determinar o tema central a ser usado pelos alunos, o sistema OLEM pressupõe que todos devem ser líderes, visto que tal tema está no imperativo e a sua natureza está predeterminada. Dessa forma, expressa a necessidade de estabelecer um padrão de pensamento para os alunos, qual seja, colocar como modelo único na escola a emergência de líderes.

A uniformização do pensamento e das ações também pode ser identificada na normatização da linguagem, a qual deve ser a mesma para todos: pais, alunos e professores, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar. “Os 7 hábitos criam uma linguagem comum. Quando os envolvidos, professores, demais funcionários, alunos e pais começam a usar uma mesma linguagem” (FranklinCovey, 2016). Supostamente, com o objetivo de melhorar a comunicação entre todos, essa linguagem comum deve ser adotada pelas crianças nos seus diversos relacionamentos, bem como pelas pessoas que estão no seu entorno. “Por exemplo, faz uma enorme diferença quando todos entendem o que significa ‘fazer primeiro o mais importante’ ou ‘procurar primeiro compreender’ ou ‘ser proativo’” (FranklinCovey, 2016). Não é à toa que “escolas que adotam o modelo de liderança do Líder em Mim frequentemente descobrem que os alunos passam a usar essa linguagem não só em sala de aula, mas também entre eles e com os pais” (FranklinCovey, 2015). Ora, como se observa, há no OLEM significativo esforço de padronização não só da linguagem, mas também, de certa forma, do comportamento e pensamento de todos.

Esse esforço de padronização da linguagem, pensamento e comportamento está eivado do modelo existencial maior a ser aceito por todos, qual seja, o de liderança, como se observa na citação a seguir

o programa Líder em Mim é um modelo de desenvolvimento de lideranças que se aplica em todas as áreas da escola, dentro e fora da sala de aula, o tempo todo.

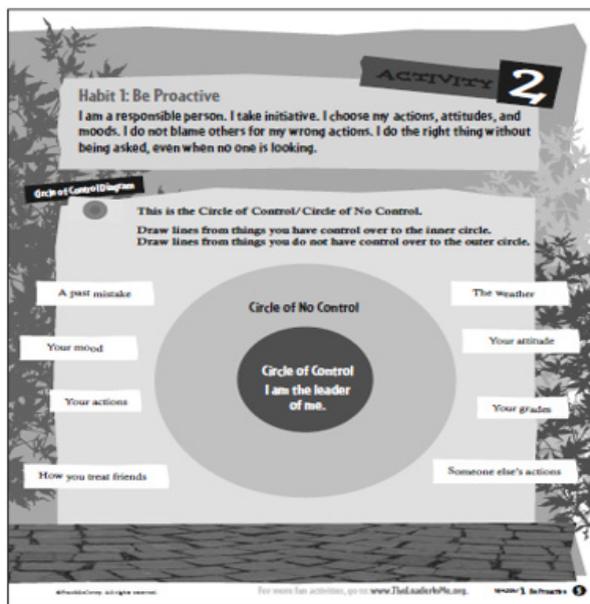
A escola e os educadores não podem perder o foco, ou seja

os educadores usam uma abordagem abrangente e torna o desenvolvimento de lideranças uma parte integrante de tudo o que fazem. Assim, tem impacto sobre diferentes aspectos: currículo, metodologia, tradições, forma de organização, cultura etc. (FranklinCovey, 2015).

Uma marca do OLEM é que as atividades propostas, de um modo geral, apelam sempre para a conduta de se tornar líder, porém sem muita criticidade sobre o próprio objetivo. Por exemplo: na página 9 do Guia de Atividade nível 3, do professor, assim como na página 8 do Guia de Atividade nível 2, do aluno, há orientação nos seguintes termos: “cite duas situações em que você pode ser um líder e fazer de sua escola um lugar melhor”, “Seja um líder, seja proativo”. Como se observa, não é só a referência constante à liderança, mas à busca constante para criar uma cultura de neutralidade na escola, com ausência de criticidade nas ações e comportamentos. Ora, como relata Adrião (2008), a ausência de criticidade é usada como ferramenta para a padronização dos comportamentos e dos conteúdos propostos pelos SAEs. Esse processo de padronização dos comportamentos e conteúdos é estimulado pelo o sistema OLEM em função da projeção da condição de liderança como finalidade educativa. Na prática, é ensinado às crianças a adaptarem os seus desejos aos valores comercializáveis, sem que, nesse processo de adaptação, essas crianças sejam conduzidas a uma maturidade emocional, social e intelectual (ILLICH, 1974).

Sobre a possibilidade de os alunos apresentarem resistência a sua proposta pedagógica e as suas práticas de padronização, o sistema OLEM se utiliza de diversas ferramentas de controle. Uma delas pode ser notada na segunda atividade do hábito 1 – Seja proativo, disposta na página 5 do guia de atividade nível 3º. Nessa atividade é apresentado o artefato pedagógico denominado de *Diagrama de controle*. O objetivo desse artefato pedagógico consiste em listar na parte central do primeiro círculo as ações em que as crianças teriam o controle, enquanto no segundo círculo são listadas as ações em que as elas não teriam supostamente o controle, conforme figura abaixo.

Figura 1 – Diagrama de controle⁶



Fonte: FranklinCovey Education. 2013. Guia de Atividade, nível 3. Edição do aluno.

O uso do diagrama de controle tem como objetivo designar as ações que devem ser priorizadas pelas crianças, utilizando-se da suposta “pretensão” de controle de suas ações e comportamentos dentro do ambiente escolar. Ao determinar as ações que devem ser tratadas como prioritárias pelas crianças, o sistema insere, sobre tais sujeitos, outro conceito importante, o de Vitória Particular. Isso quer dizer que as conquistas devem ser tratadas como trajetos individuais, enquanto característica do futuro líder. “Aprenda a ser proativo, a definir seus fins e objetivos, e agir de forma a priorizar o seu atingimento, e você terá conquistado o que Covey chama de vitória pessoal: o autodomínio e a independência”. (FranklinCovey, 2016).

Outro instrumento “pedagógico” de controle e padronização de comportamentos pode ser evidenciado na segunda atividade do hábito 3 – Faça primeiro o mais Importante, página 17. Nessa atividade é possível

⁶ Neste texto, utiliza-se a versão em língua inglesa do Líder em Mim. Como mencionado, o material é o mesmo em diferentes partes do mundo. No caso do Brasil, a versão em língua portuguesa é comercializada pelo Grupo Somos Educação. Após vários contatos, visitas e apelos não foi possível ter autorização para análise do material, nem mesmo dentro das bibliotecas da rede de Colégio Motivo. Apenas consultas rápidas foram permitidas.

observar o uso do gráfico de *plus/delta* como um instrumento “pedagógico” que tem o objetivo de servir como dispositivo facilitador para que as crianças consigam separar as coisas mais importantes das coisas menos importantes. Na imagem da tela da figura 2, a seguir, pode-se observar a utilização do gráfico *plus/delta* como instrumento “pedagógico”.

Figura 2 – Segunda atividade do hábito 3

Habit 3: Put First Things First

I spend my time on things that are most important. This means I say no to things I know I should not do. I set priorities, make a schedule, and follow my plan. I am disciplined and organized.

Plus/Delta Chart Use the Plus/Delta Chart to write what you did after school yesterday.

+ Important Things	Δ Unimportant Things
Examples +helped someone.	Examples watched TV

Which of the unimportant things used up the most time?

© FranklinCovey All rights reserved. For more free activities, visit www.TheLeaderEd.org. Form 3 Put First Things First

Fonte: FranklinCovey Education. 2013, Guia de Atividade nível 3º edição do aluno.

Para que as crianças possam entender melhor o objetivo da atividade, no enunciado é apresentado o seguinte texto: “Gasto meu tempo com as coisas mais importantes. [...] Eu estabeleço prioridades, defino uma agenda e sigo meu plano. Sou disciplinado e organizado”. Nota-se, pelo próprio comando de utilização do instrumento, que o sistema em questão determina os graus de importância das atividades a serem desempenhadas por elas.

Com a utilização de ferramentas de controle como o artefato

pedagógico Diagrama de controle e o uso do gráfico *plus/delta*, o sistema Líder em Mim (OLEM) determina, na prática, como as crianças devem organizar seu tempo, tanto dentro quanto fora da escola. Isso fica mais evidente quando o sistema separa as demandas de tempo das crianças em quatro categorias, quais sejam: o importante e urgente (Quadrante I); o importante, mas não-urgente (Quadrante II); o não-importante, mas urgente (Quadrante III); o não-importante e não-urgente (Quadrante IV).

As atividades que se concentram nos quadrantes I e II têm como objetivo orientar as crianças a buscarem espaços de liderança dentro e fora da escola. Em geral, as atividades colocadas nesses quadrantes envolvem comportamentos voltados a “conquistas” de boas notas escolares, “bons comportamentos”. Esses quadrantes I e II são apresentados como tendo maior importância, pois, conforme o OLEM, eles estariam direcionados às conquistas individuais que, supostamente, garantiriam bons empregos, desenvolvimento financeiro e social aos sujeitos que se submeterem aos rituais de escolarização propostos pelo sistema. A relação de domínio das ações e comportamentos das crianças, sendo determinada pelo grau de hierarquia dos quadrantes, tem uma ligação direta como a padronização dos conteúdos e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, os processos de homogeneização e padronização são apontados pelo sistema OLEM como a solução para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, em uma análise mais atenta, nota-se que a adesão a uma única orientação pedagógica está atrelada à obrigatoriedade de padronizar os conteúdos e os comportamentos de alunos, professores e pais. Assim, instituída a padronização dos comportamentos e condutas na escola, volta-se, aparentemente, ao tecnicismo educacional dos anos de 1970, com a diferença de que, agora, os meios mais eficazes são desenvolvidos no espaço do campo educacional privado (ADRIÃO, 2008). É relevante afirmar que tais processos de padronização têm uma função importante no que concerne à adaptação desses sujeitos às modernas sociedades de consumo, pois o sistema OLEM trata a escola como a própria sociedade de consumo, com padronizações e modelo individualista de liderança, como se, indubitavelmente, tudo pudesse ser mecanizado. Ele não leva em consideração, por exemplo, o fato de que a escola não está isolada da sociedade, que ela não deve ser vista como um recipiente vazio e distinto de um contexto mais amplo (CUESTA, 2004).

Em suma, após a análise do material, no que concerne à padronização de pensamento, comportamentos e ações, percebe-se que o sistema OLEM se utiliza de um conjunto de conceitos, instrumentos e estratégias que, vendendo como objetivo central o se tornar líder, são impostos a todos. Embora o sistema apostilado OLEM venda essa padronização dos comportamentos como possibilidade para aumento da eficácia dos alunos em uma espécie de corrida escolar, o que se observa, na prática, é um conjunto de conceitos e práticas que procuram adaptar e consolidar a construção do ser humano massificado e consumidor.

A radicalização da escola enquanto empresa

Abordar o sistema apostilado necessariamente envolve o atrelamento da escola à lógica mercadológica. Além dos elevados índices de lucratividade que envolvem a comercialização das apostilas, visto que elas são isentas de impostos, não implica no pagamento de autoria e, ao mesmo tempo, é um dos preços liberados pelo governo dentro do ambiente escolar. Assim, há, evidentemente, o conjunto de valores e interesses das empresas, os quais podem ser inseridos na própria formatação do material. Isso coloca em debate, por outro âmbito, o velho problema da relação educação e sociedade (ILLICH, 1974; 1985; CANÁRIO, 2002; 2008), bem como, em termos mais recentes, o *empresariamento* da escola e suas limitações. Canário (2002), por exemplo, aponta o equívoco na pedagogização das relações sociais na escola.

Essa vinculação do OLEM à lógica empresarial – implicando nisso uma radicalização da escola enquanto empresa – pode ser observada, por exemplo, na parte final do Guia dos pais, conforme figura 3 abaixo. Nessa figura, há um discurso que delega unicamente aos sujeitos escolares a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Ao sugerir que todos aprendam suas funções e que sejam exemplos de comportamentos eficazes necessários para o desenvolvimento e sucesso pessoal, o sistema expressa esse discurso que trata de convencer os sujeitos de sua condição natural de competitividade, ignorando, por exemplo, os aspectos que envolvem a coletividade.

Sua escola ou seu filho serão a próxima história de sucesso do programa *O Líder em Mim*?

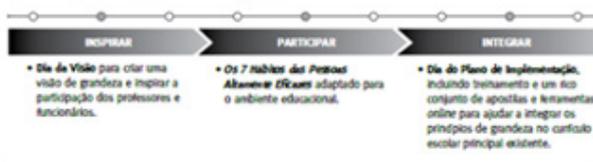
Desenvolvido a partir das melhores práticas e lideranças inovadoras de educadores bem-sucedidos do mundo inteiro, o processo do programa *O Líder em Mim* da FranklinCovey auxiliará as escolas a desenvolver alunos que estejam prontos para o sucesso no século XXI, com habilidades e características fundamentais, como:



- Confiança e credibilidade
- Forte ética de trabalho
- Motivação e iniciativa
- Habilidades de solução de problemas
- Determinação de metas
- Habilidades interpessoais eficazes
- Senso de trabalho em equipe
- Valorização da diversidade em um mercado global

Além disso, as escolas se beneficiarão de uma cultura em que os problemas disciplinares diminuem, a pontuação das provas aumenta e os membros da equipe envolvida contribuem com o maior e melhor de seus talentos e esforços.

Qual é o processo para iniciar o programa *O Líder em Mim*?



Fonte: FranklinCovey Education. 2013. Guia dos Pais.

Essa busca pelo *empresariamento* da educação pode ser observada quando o sistema OLEM, por meio de um conjunto de pacotes de conhecimentos e atividades de ensino, pretende fazer crer que o desenvolvimento cognitivo e pessoal das crianças depende, necessariamente, do consumo de tais programas e pacotes. Os alunos são encorajados a copiar modelos e metas pessoais do líder empresarial e são incentivados a melhorar o seu desempenho através do uso de ferramentas como o caderno de liderança, marcadores de dados e cadernos de dados, além das mais de 40 atividades dispostas nos guias de atividades. O progresso de uma escola e dos alunos dentro do OLEM é monitorado e avaliado por treinadores e formadores com lógica empresarial. Esse modelo se apresenta muito semelhante ao modelo empresarial de controle e é uma das características marcantes que

evidencia a radicalização da escola sob uma lógica empresarial. Além disso, merece questionamento sobre até que ponto o modelo de ser humano líder empresarial pode, em uma perspectiva de formação humana mais ampla (RÖHR, 2011), ser definido como o modelo de sucesso. Pelos inúmeros relatos de empresários considerados bem sucedidos, é comum vislumbrar que, embora figurem muitas vezes na lista de mais ricos da Forbes, são considerados verdadeiros fracassos nos seus relacionamentos emocionais, familiares, convivais etc. Em boa parte dos casos, a busca frenética pelo sucesso financeiro e pelo lucro não é compatível com a existência de uma vida de realização plena.

Nesse processo, que coloca como meta final o tornar-se líder, o OLEM, como se observa na figura anterior, provoca os pais a aceitarem como modelo existencial, como valores fundamentais, justamente os valores e modelos da lógica empresarial e, além disso, são levados à ilusão de que são capazes de dirigir racionalmente e instrumentalmente todas as escolhas. Essa ilusão acontece em decorrência da própria ambivalência em que o contexto neoliberal assumiu diante dos consumidores (LATOUCHE, 2009).

Enquanto os consumidores, nesse caso os pais e os alunos, são provocados a fazerem escolhas que, supostamente, propiciam benefícios aos seus filhos, o sistema OLEM exerce significativa importância no âmbito dos processos de captação de consumidores, no universo de diversas práticas pedagógicas proporcionadas pelo próprio sistema e, de certo modo, contribuem para a própria consecução da radicalização da escola enquanto empresa, desvelando a filosofia que perpassa o sistema de ensino em análise, conforme fica ilustrado no gráfico abaixo que delinea a “cesta de produtos” do Grupo Somos para a educação. Não é à toa, pois, que a composição do Grupo envolve investidores internacionais (muitas vezes os investidores e grandes empresários são referidos como tubarões na linguagem mercadológica. Por que será?).

Figura 4 - Quadro de produtos do Grupo Somos Educação



Fonte: *site* institucional do Grupo Somos Educação. Acesso em 23.04.2021.

Em síntese, o que se observa da análise do material é que a lógica empresarial perpassa como fio de Ariadne a compor o caminho dos sujeitos educativos. De um lado, ao colocar como modelo e meta o líder empresarial, o sistema OLEM apresenta e desenvolve um conjunto de valores que implicam na consolidação desse tipo humano. Ao mesmo tempo, não apenas os valores presentes no material, mas também a forma como é constituído todo o processo em formato de “cesta de produtos” a serem consumidos, aceitos e comprados por pais e alunos implica na reafirmação da escola enquanto empresa, ou seja, uma radicalização que aponta para a eliminação de um conjunto de valores e modelos humanos que promovem existências outras que não aquela empresarial, a qual, não necessariamente, pode ser considerada como a mais saudável em uma perspectiva de desenvolvimento mais integral do ser humano (RÖHR, 2011).

Considerações Finais

Diante da crise de sentido vivenciada pela escola moderna, os sistemas apostilados têm sido apresentados como a solução para todos os problemas. A questão é saber se de fato isso é possível a partir dos sistemas apostilados, especialmente em função de sua constituição dentro do universo empresarial. Nesse sentido, tornou-se relevante pesquisar a filosofia que permeia os sistemas apostilados de ensino, nesse caso o OLEM, no sentido de saber se tal filosofia reforça e/ou potencializa a produção de indivíduos massificados/consumidores por parte da escola, em conformidade com os objetivos ocultos dessa instituição educativa enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de consumo.

É nesse contexto que a pesquisa procedeu a análise hermenêutica de Guias de Atividades dos alunos e professores do OLEM, níveis 2 e 3. Foi analisado, ainda, o Guia destinado aos pais. A análise se concentrou em dois eixos, quais sejam: a) a padronização dos comportamentos; b) a radicalização da escola enquanto empresa. De modo geral, os dados coletados permitiram perceber que o OLEM está permeado pela lógica das modernas sociedades de consumo/massificação. Há, no material, um conjunto de conceitos e estratégias que remetem ao esforço de produção de indivíduos massificados por parte da escola, em conformidade com as características de um modelo de desenvolvimento/consumo (LATOUCHE, 2006). Além disso, a forma como aborda os conteúdos e estratégias pedagógicas nos Guias de Atividade, o sistema OLEM pautava um modelo de educação que rearticula os objetivos ocultos da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de industriais (ILLICH, 1974).

Identificou-se que a busca pela padronização dos comportamentos das crianças é uma característica marcante do OLEM. Pôde-se observar, ainda, que o sistema OLEM desconsidera a autonomia dos profissionais da educação e acaba confundindo conhecimento com informação. Esse processo de padronização dos conteúdos e comportamentos conduz a uma dinâmica de massificação dos sujeitos, como é o caso, por exemplo, de determinar as atividades que devem ser priorizadas pelas crianças, desconsiderando vários dos aspectos característicos da infância. Essa padronização não está apenas nas atividades, mas ela é também em termos de modelos humanos, visto que a noção de líder empresarial emerge como

o modelo a ser seguido em todos os domínios pedagógicos.

Em relação à *radicalização da escola enquanto empresa*, do ponto de vista das questões analisadas nos guias de atividades, o OLEM é organizado, visivelmente, sobre uma lógica empresarial. Constatou-se que a qualidade da educação oferecida pelo sistema tem suas raízes em modelos de consumo/massificação. Esse aspecto envolve a radicalização da escola enquanto empresa e demonstra uma concepção de escola que o sistema tem. Assim, a educação, que poderia ser um instrumento essencial para a mudança da estrutura excludente das modernas sociedades de consumo, com o advento dos sistemas apostilados, podem se tornar um instrumento ainda mais violento a serviço de processos de dominação.

Em síntese, o sistema OLEM que, aparentemente, apresenta-se com o discurso de que irá resolver o problema relativo à crise de sentido da escola moderna, ao se basear em forte atrelamento a lógica da sociedade de massa e de consumo, e ao encarar a educação sobre o prisma empresarial enquanto algo que deve ser consumido em termos de pacotes prontos, na prática, está apenas reafirmando alguns dos vícios ocultos da escola, os quais estão na origem da crise de sentido dessa instituição. A análise dos dados mostra que, na verdade, o sistema OLEM representa uma radicalização do empresariamento da educação e isso, antes do que trazer uma educação mais completa, de melhor qualidade, irá reforçar alguns dos vícios dos quais é urgente serem superados dentro da escola. Trata-se, como escreve Illich, da necessidade de se resgatar a educação como direto e não como uma mercadoria. Enquanto dimensão humana, a educação não pode ser submetida à lógica mercantilista, o conhecimento não corresponde a pacotes prontos de lições, e os alunos e pais não são clientes consumidores acríticos. Só a partir do momento em que se compreenda que a reinvenção da escola passa pela superação de alguns dos compromissos dessa instituição com o modelo de sociedade industrial é que, finalmente, será possível vislumbrar alternativas que apontem para aprendizagens criativas, significativas e conviviais.

Referências Bibliográficas

ABRIL EDUCAÇÃO S.A. **Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas em 31 de dezembro de 2014 e Relatório dos Auditores Independentes.** Disponível em: <<http://ri.somoseducao.com.br/ptbr/InformacoesFinanceiras/Documents/DFs%204TRI14%20-%20Final.pdf>> Acesso em: 03 jul, 2017.

ADRIÃO, T. et al. (coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. 2008. 366p. Relatório de Pesquisa – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

AMORIN, I. F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.

BEGO, A. M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente**: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 333 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2015.

BUNZEN, C. S. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila x apostila escolar. **Revista Ao Pé da Letra** (UFPE), página 35-46, n. 3, volume 1, Recife, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **As escolas e as “dificuldades de aprendizagem”**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2008.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais da Hermenêutica**. São Paulo/SP: Ed. Pedagógica e universitária Ltda, 1973.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUESTA, Raimundo. La escolarización de masas: um sospechoso y “feliz” consenso transcultural. **Cuadernos de Pedagogia**, Espanha, número 334, p.81-85, abril de 2004.

_____. La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria história de la escolarización de masas? **Indaga**, Espanha, número 4, p. 53-94, 2006.

DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade?** Desafios e perspectivas à educação. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91061/260131>>. Acesso em 26 mar. 2020.

FranklinCovey. **O Líder em Mim**: Guia do Estudante. 2015. Disponível em: <<http://www.swainhouse.co.uk/files/leader/Facilitator/Level%202%20Teachers%20Guide.pdf> > Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O Líder em Mim**: Guia do Professor. 2015. Disponível em: <<http://www.swainhouse.co.uk/files/leader/Facilitator/Level%203%20Teachers%20Guide.pdf>> Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O Líder em Mim**: Guia dos Pais. 2015. Disponível em: <http://www.anglopinda.com.br/olem/olem_gui_a_dos_pais.pdf> Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O plano da obra**. 2016. Disponível em: <<http://www.olideremmim.com.br/plano-obra> > Acesso em: 04 set, 2016.

ILLICH, Ivan. **Educação sem Escola?** Porto/PT: Ed. Teorema, 1974.

_____. **La convivencialidad.** Barcelona/ES: Ed. Vírus, 1978.

_____. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno.** São Paulo/SP: Martins Fontes, 2009.

MOTTA, Eduardo de Souza. **Indústria cultural e o sistema apostilado:** a lógica do capitalismo, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n54/5272.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2020.

REIMER, Everett: **A Escola está morta:** alternativas em educação. 2. Ed. Trad. Tonie Tomson. Rio de Janeiro/RJ: Francisco Alves, 1971.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação Humana. **Poiésis.** Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <[file:///C:/Users/perito/Downloads/748-1062-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/perito/Downloads/748-1062-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 031 jan. 2020.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 12. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas apostilados de ensino:** as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP. 2013. 239 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVA, G.A naturalização da escola enquanto tecnologia. **Revista Filosofia e Educação,** Campinas, São Paulo, p. 27-56, 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/viewFile/7164/6131>> Acesso em 09 mar. 2020.

O GESTOR ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Drielli Cavalcanti dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Para aqueles que estão atentos às questões que envolvem as reformas implementadas pelo governo federal, no âmbito da educação, não devem passar despercebidos os novos parâmetros curriculares definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A sanção da BNCC, publicada em 20 de dezembro de 2017, foi precedida de muita desconfiança por aqueles que lutam por uma educação de qualidade para todos, em especial pela inserção dos alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do ensino regular.

Embora o prazo legal para implementação da BNCC em todo o território nacional tenha sido de dois anos, esse documento continua sendo motivo de preocupação entre os educadores, sobretudo no que se refere à educação inclusiva. Concomitantemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) sofreu diversos ataques que tiveram como objetivo implementar mudanças em suas diretrizes.

É nesse sentido que Mantoan (2018) relata grande preocupação com a reforma das diretrizes fundamentais apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), anunciada em 16 de abril de 2018. Acredita-se que tais

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestranda em Educação pela UFPE. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: driellecavalcanti@gmail.com

mudanças dão sinais de retrocesso, como exemplo “o fato de a atual gestão do MEC propor a retirada do nome da política o termo ‘na Perspectiva da Educação Inclusiva.’ Tal iniciativa revela o caráter retrógrado da proposta” (MANTOAN, 2018, p. 7).

Em relação à BNCC, um documento que traz consigo grandes mudanças no cenário educacional e que tem a garantia legal de conduzir a política curricular de um país de dimensões continentais, antes de tudo, precisa ser ampla e necessariamente discutido em espaços formadores que englobam escolas, associações científicas e movimentos sociais, dentre outros, tendo como critério o debate científico. Para que tal processo se torne possível, é preciso uma articulação entre União, estados e municípios, e é nesse contexto que o papel do gestor escolar se torna importante.

Assim, é com base nesse cenário que esta pesquisa trata a relação entre os parâmetros curriculares definidos pela BNCC para educação inclusiva e o papel do gestor escolar frente aos novos desafios oriundos da implementação dessa lei.

Apesar do prazo legal de implementação da BNCC ter ocorrido após dois anos de sua publicação, verifica-se, nesta pesquisa, que, mesmo antes disso, já existiam discussões em torno do documento, como exemplo a reunião da comunidade escolar do Estado de Pernambuco realizada em 20 de dezembro de 2018. Nesse dia, os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares das redes estadual e municipal se reuniram para realizar um debate acerca do documento e tentar adequar o currículo de Pernambuco ao proposto pela BNCC. Contudo, esse espaço de tempo reservado ao debate foi insuficiente, dada a complexidade do documento.

Nessa perspectiva, este artigo propõe compreender o papel do gestor escolar frente aos parâmetros definidos pela BNCC para educação inclusiva, partindo de dois pontos específicos a saber: 1. Identificar como a BNCC aborda o currículo para educação inclusiva; 2. Examinar o papel do gestor escolar frente aos novos desafios oriundos da implementação da BNCC.

Em decorrência do objetivo desta pesquisa, a metodologia utilizada é a análise de conteúdo com o viés específico da análise documental, pois, segundo Bardin (2011), o objetivo principal desse tipo é a concepção crítica sobre os aspectos linguísticos. Desse modo, entende-se a utilização dessa técnica como um instrumento de cunho metodológico capaz de responder às inquietações correspondentes à verificação de um documento tão complexo

quanto a BNCC.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objetivo um desvendar crítico a respeito da BNCC e a sua relação com a educação inclusiva e o trabalho pedagógico realizado pelo gestor escolar, nosso referencial é a presença ou ausência de fragmentos que possam elucidar inferências sobre a temática, portanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Contudo, segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo possibilita usos combinatórios entre estatística e inferência, de modo que não se pode descartar o conteúdo quantitativo da pesquisa, principalmente sobre as categorias de palavras. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, mais especificamente a documental, é uma espécie de técnica possível para realizar um estudo dos possíveis significados, tendo como finalidade compreender o conteúdo oculto de um determinado documento, neste caso a BNCC.

A investigação realizada neste artigo pretende classificar, ordenar, categorizar e depois interpretar a BNCC e a sua relação com a educação inclusiva, tendo o gestor escolar como um dos sujeitos que enfrentará os desafios da efetivação da BNCC.

Com efeito, este artigo estrutura-se em três segmentos, quais sejam: a) de início, apresenta-se um breve histórico sobre a BNCC, sua trajetória nas políticas públicas educacionais no Brasil; b) em seguida, realiza-se uma análise mais ampla sobre a BNCC e sua relação com a educação inclusiva: seus avanços e retrocessos; c) ao final, conclui-se com a relação entre o gestor escolar, a BNCC e os desafios para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Breve histórico da BNCC: estratégias e debates políticos em torno das políticas curriculares

Observa-se que o desejo por uma base comum curricular vem permeando a educação há bastante tempo. Pode-se afirmar isso considerando a educação dos jesuítas, na época do Brasil Colônia, cujo período foi formulado o método pedagógico chamado de *Ratio Studiorum*, promulgado em 1599, advindo da necessidade de se criar um padrão para que os professores pudessem segui-lo, uniformizando o currículo e a didática de ensino da época.

Mais adiante, nessa perspectiva, outros documentos foram surgindo

para tratar dessa temática. Dentre esses documentos, lista-se, primeiramente, a Constituição Federal de 1988, que veio tratar de uma base comum curricular, sinalizando no seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

Outro documento que não pode deixar de ser mencionado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que traz em seu conteúdo a importância de uma base nacional comum. Isso pode ser constatado no artigo 26, quando cita:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996, art. 26)

Subsequentemente à LDB, o Ministério da Educação (MEC) publicou mais alguns documentos que vieram reafirmar a necessidade de uma base comum curricular, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2010. Nota-se que esses documentos foram, aos poucos, fortalecendo a luta por um currículo comum que não se esgota apenas neles.

Ainda fazendo parte dessa construção por uma base comum, em 25 de junho de 2014, a história da educação brasileira foi marcada, mais uma vez, por um momento de grande significado: a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) com metas e estratégias para serem alcançadas ao longo de dez anos. Dos desafios traçados nesse documento, destacam-se as metas 2 e 7 com suas respectivas estratégias a seguir:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos

e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

[...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

Partindo desses pressupostos, a BNCC tinha como proposta ser elaborada por meio de consulta pública nacional com a devida participação de especialistas do campo do currículo, associações científicas e professores da educação básica, para a construção de propostas de direitos e objetivos de aprendizagem. Até chegar ao seu decreto, foram inúmeras as discussões acerca dessa temática, havendo, inclusive, posicionamentos críticos de associações científicas, entre as quais destacamos a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que criticaram a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. Esses pareceres foram encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). As associações ainda relatam que seus posicionamentos não trouxeram ressonância por parte dessas instituições. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020).

A respeito disso, os autores relatam:

O fato de a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que congregam reconhecidos especialistas do campo do currículo, não terem sido indicadas para referida Comissão de Especialistas, pode ser interpretado como uma dificuldade da SED/MEC, nesse momento, em lidar com o contraditório ou com vozes dissonantes. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 80)

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada na plataforma do MEC em 16 de setembro de 2015, porém, somente entre os dias 2 e 15 de dezembro foram promovidas discussões no âmbito das escolas, posto que se destinaram apenas dez dias úteis para o documento ser analisado por professores e gestores escolares da educação básica. Após críticas e sugestões em torno dessa primeira versão, a SEB elaborou a segunda em 03 de maio

de 2016.

O contexto em que se deu a apresentação desse documento já revelava a presença de atores de visões diferenciadas acerca das intenções anunciadas para as políticas curriculares. Isso se tornou evidente na fala do então ministro Aloizio Mercadante, quando encerrou a solenidade de entrega da segunda versão da BNCC com o seguinte pronunciamento: “A educação não vai permitir golpe na Base Nacional Comum Curricular e se tentarem vai ter luta!” (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 81).

Mesmo diante da promulgação da BNCC, muitos pesquisadores chamam a atenção para os entraves que essa política pública educacional traz para a educação brasileira. Autores como Maria Teresa Eglér Mantoan e Claudia Grabois fazem diversas críticas à BNCC, especificamente em relação à educação inclusiva, mencionando que existem claros retrocessos com relação aos direitos já conquistados, que contribuíram para a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva (MANTOAN, 2018).

A BNCC e sua relação com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial de caráter normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem abordadas nas escolas públicas e privadas do país. Não obstante, faz-se necessário citar que esse documento “aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996” (BRASIL, 2017, p. 7).

Como já mencionado, a BNCC foi sancionada em 20 de dezembro de 2017 e veio, supostamente, com a proposta de se tornar um importante instrumento para promoção da igualdade no sistema educacional brasileiro. Sendo assim, está orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”(BRASIL, 2017, p. 7).

Dessa maneira, por ter como objetivo orientar os currículos dos sistemas de ensino, a BNCC está, em sentido legal, colocando em prática o que está previsto no artigo 9º, inciso IV da LDB, conforme o qual é obrigação do governo federal

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, art. 9º)

Fundamentando-se na busca por uma sociedade mais justa e democrática é que se torna imprescindível o debate sobre a educação inclusiva no âmbito das políticas públicas de ensino. Portanto, sob este prisma, será analisada a BNCC e sua relação com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: seus avanços e retrocessos.

Já de início, na análise dos documentos pertinentes ao tema, podemos constatar que o termo “educação especial” aparece no texto da BNCC apenas duas vezes. Além disso, como descreve Mantoan (2018), existe ainda um aspecto de maior gravidade: o fato de a redação final do documento ter suprimido as contribuições sobre a educação inclusiva feitas por educadores, pesquisadores e sociedade civil em geral, nas duas primeiras versões da BNCC realizadas em 2015 e 2016, conforme se lê abaixo:

Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudo de caso; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; guia intérprete. (MANTOAN, 2018, p. 49)

Ainda conforme Mantoan (2018, p. 49), que questiona: “a quem interessa a supressão de todo esse conteúdo da BNCC? Quem ganha com isso?”, podemos afirmar que tal supressão aponta para o retrocesso dos direitos historicamente construídos na busca pela efetivação da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro. Ao abordar de forma superficial a temática, o documento não assegura a permanência nem a qualidade do ensino, uma vez que deixa em aberto aspectos importantes da prática pedagógica, como os aportes subsidiários de que os estudantes necessitam para auxiliá-los em sua aprendizagem. Nesse contexto, é necessário ressaltar que o importante não é apenas garantir a vaga na rede de ensino, mas sim

assegurar a efetivação do direito constitucionalmente garantido da inclusão desses estudantes no ensino regular, de modo a possibilitar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Dando continuidade a esse ponto, parece vigente a intenção de retroceder nos direitos dos estudantes com necessidades educativas especiais, visto que a supressão do termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), no texto final, já se configura um retrocesso, sequer se fazendo necessário citar os demais, uma vez que o AEE é um dos meios pelos quais a educação especial se realiza em suas complexidades. Na construção da BNCC, tinha-se a esperança de que grande parte desses estudantes recebesse atendimento especializado e que essas exigências fossem contempladas. Porém, nota-se que isso não aconteceu, pelo contrário, os aportes subsidiários foram descartados do texto final do documento.

Ainda como apontam Batista e Mantoan (2006), uma prática pedagógica que visa a uma educação verdadeiramente inclusiva necessita de um espaço que resguarde as características inerentes ao atendimento educacional especializado, nesse caso, a sala de recursos, onde o AEE atua em colaboração com os demais subsidiários, de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Outro ponto que chama bastante atenção e que causou muitos debates entre críticos da BNCC – tais como Maria Teresa Mantoan, Claudia Grabois, dentre outros – é o fato de a BNCC conter no seu texto final a expressão “diferenciação curricular”, como se nota logo abaixo:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 17)

Para Mantoan (2018), ao fazer uso de uma expressão já descartada pela maioria dos pesquisadores da área, a BNCC retoma um debate que parecia estar superado no âmbito dos documentos oficiais ligados à educação

inclusiva. Além disso, conforme chamam a atenção Grabois e Mantoan (2018), há no texto da lei um problema de cunho ético, pois quando o documento tenta justificar a presença do termo “diferenciação curricular” como uma recomendação constante na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 está cometendo um erro, uma vez que o termo sequer existe na LBI.

O termo diferenciação curricular remete ao processo de diferenciar pessoas em razão de suas deficiências, trazendo consigo uma ideia de discriminação que, conforme apontado por Mantoan (2018), trata-se de um crime tipificado tanto na LBI quanto na Constituição Federal de 1988.

Contrária ao referido termo, a LBI possui em seu texto a expressão “adaptação razoável”, que implica em questões pedagógicas intrínsecas aos atendimentos educacionais especializados e tem como objetivo a garantia da inclusão desses estudantes em todos os âmbitos da educação, inclusive do acesso ao currículo comum. Consonante ao tema, Mantoan (2018, p. 47) afirma que a adaptação razoável trata de garantir “por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas”. Nesse ponto, pelo uso da adaptação razoável, a LBI pretende dar subsídios para que os educadores trabalhem em busca de incluir os estudantes com necessidades educativas especiais no ambiente de ensino regular, tendo acesso ao currículo comum definido pela própria BNCC.

O gestor escolar e os novos desafios oriundos da implementação da BNCC

A função institucional e pedagógica do gestor escolar sempre remeteu a grandes desafios, não sendo diferente com relação à BNCC, visto que esse documento normatiza o currículo escolar, ou seja, o percurso que cada instituição educativa estabelecerá para desenvolver competências e habilidades de aprendizagens explicitadas no referido documento.

Desse modo, o papel do gestor escolar, frente às adversidades provenientes da implementação da BNCC, deve ser tratado com bastante atenção por parte dos pesquisadores do campo educacional, porque as exigências normativas do documento requerem uma análise criteriosa da prática pedagógica desse profissional, além dos seus efeitos na formação de

crianças, jovens e adultos. É nesse sentido que se faz necessário examinar o papel do gestor escolar frente aos desafios decorrentes da implementação da BNCC na rede regular de ensino.

Um dos pontos de reflexão sobre a BNCC e sua relação com a prática pedagógica do gestor escolar pode ser observado no seguinte fragmento do documento:

[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16)

Portanto, esta é a condição que o gestor escolar terá como desafio em relação à implementação da BNCC: adequar o currículo à realidade da escola, tendo como premissa a efetivação da base de currículos que são norteados pelo prisma dos princípios e valores mencionados na BNCC e em outros documentos, como a LDB e as DCNs.

As atribuições do gestor escolar também podem ser notadas no texto da BNCC, o qual diz que a equipe pedagógica de cada escola deve

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2017, p. 16)

Nessa perspectiva, o trabalho do gestor escolar será bastante árduo, visto que os estados e os municípios não disponibilizam tempo suficiente para a realização de discussões sobre o documento (BRAYNER, 2021), de modo que os profissionais da educação possam conhecer e debater sobre possíveis planos de ação que suscitem a articulação entre o currículo escolar já efetivado nos estados e nos municípios e o texto homologado na BNCC.

Outro aspecto que pode ser observado a respeito dos problemas que o gestor escolar certamente irá enfrentar é o fato de que a BNCC não é, absolutamente, unanimidade entre os educadores. De modo contrário, o texto do documento vem sofrendo severas críticas dos pesquisadores do

campo da educação. O historiador e educador Flávio Brayner, por exemplo, cita que

[...] precisamos, claro, de uma base curricular, quer dizer, oferecer aos egressos de um sistema escolar, um ‘mínimo cultural’, implícito no que a BNCC chama de ‘direito de aprender.’ Ocorre que sem o direito às condições mínimas de ensinar, todo direito de aprender se torna letra morta. (BRAYNER, 2021, p. 15)

Portanto, nota-se que o gestor escolar terá uma complexa jornada que envolve tanto a negação da BNCC por grande parte dos educadores, como a articulação de um currículo cujo conteúdo já necessitaria de ajustes, vez que o documento traz consigo uma base curricular fundamentada nos conceitos de competências e habilidades de aprendizagens, mas que exclui, por exemplo, aspectos importantes que remetem à efetivação da educação inclusiva.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como finalidade analisar o papel do gestor escolar frente aos novos desafios impostos pela implementação da BNCC, tendo seu direcionamento voltado aos parâmetros definidos por essa base para a educação inclusiva. Para melhor compreender a centralidade alcançada por esse documento, bem como sua relevância na atuação do gestor escolar, além dos retrocessos verificados na educação inclusiva, esta pesquisa tratou, especificamente, dos seguintes aspectos: a) Identificar como a BNCC aborda o currículo para educação inclusiva; b) Examinar o papel do gestor escolar frente aos novos desafios oriundos da implementação da BNCC.

Constatou-se que o processo de elaboração e a apresentação aos órgãos competentes, assim como os debates acerca da BNCC foram marcados por disputas entre atores de visões diferentes sobre as políticas curriculares. Esse aspecto, que marcou o debate sobre a BNCC, pode ser observado, por exemplo, na apresentação da segunda versão da base em 2016. Isso indica, entre outros aspectos, que as coalizões políticas e econômicas dos governos contradizem as verdadeiras intenções das políticas educacionais.

Quando interesses de grupos díspares contrastam com a intenção das políticas educacionais, no caso específico das políticas curriculares,

acabam causando retrocessos no âmbito dos direitos já conquistados.

Nesse encadeamento, autores como Grabois e Mantoan (2018) apontam diversos problemas, inclusive de cunho ético, como é o caso da justificativa do termo diferenciação curricular, justificado como uma recomendação da LBI, caso já esclarecido pelos autores em relatório emitido ao MEC, no qual, comprovadamente, contradizem a justificativa e apontam o erro de cunho moral da questão.

Um debate semelhante circulou em torno da retirada do termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), configurando mais um dos retrocessos impostos pelo texto final da BNCC. O AEE é um dos meios pelos quais a educação especial se realiza em suas complexidades. A ausência do profissional dessa área e das finalidades de sua atuação caracteriza uma tentativa de retrocesso no âmbito da educação inclusiva.

Diante desse cenário, o gestor escolar terá como uma das suas atuações prover, junto à equipe pedagógica, estratégias que possam adequar o currículo disposto pela BNCC à realidade da escola. Nesse ponto, o texto da BNCC esclarece, notadamente, que o gestor escolar terá como uma das suas atribuições contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, gerando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los.

Nesse contexto, o gestor escolar incorrerá no desafio que envolve os objetivos da BNCC desvinculados das verdadeiras intenções enquanto política educacional curricular. Assim, é necessário saber como articular um currículo, cujo conteúdo precisa ser seriamente repensado dentro de um cenário que envolve, por exemplo, aspectos importantes que remetem à efetivação da educação inclusiva.

Conclui-se, ainda, que a emergência da criação de uma base curricular é um desejo antigo expresso na Constituição Federal de 1988, assim como na LDB, nos PCNs e nas DCNs. Porém, após um olhar minimamente atento, constatamos que a BNCC, ao invés de se efetivar como política educacional no campo do currículo, tornou-se um objeto de disputa, em que os interesses de grupos, cujos representantes alcançam vozes ressonantes, determinam os direcionamentos desse documento tão importante à educação básica.

Referências Bibliográficas

TUTTMAN, M. T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular:

disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, p. 69-94, 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação - Lei nº 13.005/2014. **PNE em movimento**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRAYNER, F. Um desmonte previsível. In: BRAYNER, F. **A arte de se tornar ignorante**. 1. ed. Recife: CEPE Editora, 2021. p. 18-19. Publicação original de Jornal do Comércio, Recife, 7 mar. 2018.

GRABOIS, C.; MANTOAN, M. T. E. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Inclusão Já!**: em defesa do direito à educação inclusiva, [s. l.], 21 mar. 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: LEPED/FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 jun. 2022.

ALFABETIZAR LETRANDO: UMA CONVERSA NECESSÁRIA

Evani da Silva Vieira¹

INTRODUÇÃO

A alfabetização por muitos anos foi comumente concebida como o ato de “ensinar a ler e escrever”. Todavia, com o aumento, sobretudo em meados dos anos de 1980, das discussões entre os estudiosos e profissionais ligados à educação, este conceito ampliou-se significativamente, ganhando melhores olhares, os quais elucidaram a necessidade de pensarmos nesse processo com mais amplitude, incluindo o uso com competência da leitura e da escrita, atendendo as demandas de uma sociedade grafocêntrica.

Contudo, estes estudos e discussões logo revelaram a existência de duas competências diferentes: ler e escrever; e ser competente no uso da leitura e da escrita frente às demandas sociais. Esta última habilidade designou-se por *letramento*. Deste modo, a alfabetização passou a ser vista como a aprendizagem do sistema alfabético, de maneira específica, o estabelecimento de relações grafofônicas, converter a representação sonora de uma fala para forma gráfica com uma escrita, adequadamente, dentro das normas convencionais empregadas ou convertê-la em letras/combinções de letras em sons da fala – leitura.

Todavia, apesar de serem processos distintos, a alfabetização e o letramento são indissociáveis. Dissociá-los na prática pedagógica pode acarretar, nos sujeitos alfabetizando, uma concepção incompleta e deturpada

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Mestra em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: evavieira1310@gmail.com

da língua escrita.

Logo, atualmente, o conceito de alfabetização engloba uma noção de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e suas convenções. Entendendo este sistema como notacional e não um código, concordando, assim, com Ferreiro (2001) e Morais (2004).

Apropriar-se do sistema alfabético de escrita não é memorizar uma codificação. Se concebermos nossa escrita como a aquisição de um código, entendemos que basta, ao sujeito alfabetizando, memorizar as letras associadas aos fonemas. Entretanto, esse sistema é de representação dos fonemas por meio da notação – grafemas – não de forma a substituir signos de um sistema por outros existentes, mas sim representando os sons da fala na grafia das palavras – o que não é uma tarefa das mais fáceis.

Para desvelar em que consiste tal compreensão, é necessário explicar o que o indivíduo, criança ou adulto ainda não alfabetizado, precisa fazer para dar conta das propriedades do sistema e usá-lo adequadamente (MORAIS, 2004, p. 39).

Nesta direção, o sistema alfabético de escrita é um sistema notacional – de representação – que representa a cadeia sonora da fala. Assim sendo, para se alfabetizar, o sujeito necessita compreender o que a escrita nota e como ela nota.

O Ensino da Escrita Alfabética: da Perspectiva Tradicional ao Letramento

No passado, a nossa escrita era concebida como um código. Dessa forma, os alfabetizandos, para se apropriarem desta, necessitariam apenas memorizar as letras e os fonemas correspondentes, como se estes últimos fossem estáveis e estivessem disponíveis na mente do aprendiz como unidades discretas (MORAIS, 2008).

Partindo desses pressupostos, o ensino alfabetizador era realizado dentro de um processo mnemônico: priorizavam-se atividades de memorização e treino motor, dentre as quais a cópia de palavras acontecia frequentemente. Por acreditar que habilidades como escrever da direita para esquerda, de cima para baixo, separando palavras e utilizando as letras do alfabeto correspondentes à palavra solicitada eram requisitos suficientes

para eleger uma pessoa como alfabetizada (FERREIRO, 1985), muitos alfabetizadores, ainda que de forma indireta, contribuíram para compor os índices enormes de analfabetos funcionais existentes em nosso país.

Dentro deste pensamento de alfabetização mnemônica, ao final da Segunda Guerra Mundial e da ditadura estado-novista no Brasil, surgiram novos interesses políticos pautados pela ideia de democracia. Além disso, buscou-se incrementar a produção econômica e aumentar as bases eleitorais. Nesse contexto, o país vivenciou uma campanha de alfabetização em massa que, posteriormente, voltou-se para o treinamento profissional (GALVÃO; SOARES, 2004).

Os materiais didáticos utilizados nessa campanha foram as antigas cartilhas, livros de leitura e folhetos com informações diversas, as quais apresentavam noções de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos.

Contrapondo-se à campanha governamental, surgiram, no início da década de 60, do século passado, movimentos de educação e de cultura popular. Quanto a isso, Souza (2000, p. 122) afirma que

A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente comprometida, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60.

Foi inquietado por essas questões que Paulo Freire começou, em fins dos anos 50 e início da década de 60, a pensar pedagogicamente em uma ação educativa de dimensão social, ética e política. Pensando na realidade educacional brasileira, Freire se preocupou, sobretudo, com aqueles que viviam na *cultura do silêncio*, ou seja, os analfabetos. “Era preciso ‘dar-lhes a palavra’ para que ‘transitassem’ para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo” (GADOTTI, 1996, p. 70).

Paulo Freire concebeu a educação como um ato político e, em sua práxis educativa, preocupou-se em como possibilitar a conscientização das classes populares no sentido de agirem para a transformação de sua realidade de opressão. Suas ideias se configuram como um divisor de águas: uma “nova pedagogia” contrária à educação vigente de sua época, a qual

ele denominou de bancária e alienante. Freire pensou em uma forma de desafiar homens e mulheres analfabetos a se reconhecerem como fazedores de cultura; para isso, partiu da própria realidade dos alfabetizandos. Desde as atividades desenvolvidas como diretor do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife – atual Universidade Federal de Pernambuco –, agia tendo em vista este propósito:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 1989, p. 106).

A partir do exposto fica clara a preocupação do educador com relação ao contexto espaço-temporal em que a educação se encontra circunscrita. Tendo como referência a análise da sociedade a partir de suas situações concretas, Freire se dedicou a pensar em uma educação que servisse como elemento de transformação do mundo, uma educação que possibilitasse a homens e mulheres analfabetos o (re)conhecimento de sua realidade e o consequente engajamento na luta pela superação das injustiças a que eram submetidos.

A esse respeito, Freire (1989, p. 104) afirma que,

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

E continua:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estágios de procura, de invenção e de reivindicação (Ibidem, p. 104).

Para Paulo Freire não bastava que os alfabetizandos fizessem uma

codificação de palavras desconexas de sua realidade, como em uma ação puramente mnemônica. Não bastava saber ler e escrever que “Eva viu a uva” sem que haja uma reflexão sobre os fatores condicionantes que fundamentam esta afirmação. Não se trata de uma questão puramente linguística e cognitiva, mas sim, sobretudo, social e política, isto é, o sentido da alfabetização ultrapassa os limites sintáticos e perpassa todo o universo semântico constituinte das palavras e enunciados. O horizonte da criticidade é o *telos* para o qual aponta o sentido da alfabetização, de acordo com a compreensão freireana.

A importância da valorização da experiência dos educandos e a constituição dos temas geradores

A proposta de Paulo Freire visa uma relação educador-educando na qual haja uma mediação do primeiro para o segundo através do diálogo e, para que este seja possível, é necessário um respeito aos saberes dos educandos. Não há diálogo sem respeito, sem o saber ouvir o outro. Além disso, para o educador, tais saberes poderiam ser discutidos fazendo-se uma co-relação com o ensino dos conteúdos.

Em referência a essa afirmação, Freire (1996, p. 30) diz:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Cada educando que chega à escola, seja criança ou adulto, possui a sua própria experiência de vida e, por isso, em alguns casos, há um estranhamento quando ele encontra um conteúdo “escolar” que em nada o atribui sentido. Entretanto, para o educando, principalmente da EJA, a maior estranheza está em se deparar com o antidiálogo, vendo-se mais uma vez como antes se percebia fora da escola: como um objeto.

Freire, contrário ao antidiálogo, atentou para a necessidade de uma Pedagogia da Comunicação e, para um novo conteúdo programático para a

educação, preocupou-se em defender um trabalho de alfabetização em que houvesse um debate com os educandos sobre o conceito antropológico de cultura, democratizando-a, para que o educando pudesse se perceber como fazedor de cultura e, como tal, importante para a sociedade.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor de cultura... Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação (FREIRE, 1989, p. 109).

Desse modo, a alfabetização deve estar ligada a um processo de conscientização e, para esse fim, Paulo Freire entende que é preciso o educador “conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 1987, p. 87).

O educador, dessa forma, deve buscar conhecer o que Freire chamava de *universo temático* do povo, ou seja, os seus *temas geradores*, as palavras que estão ligadas a realidade dos educandos e que possuam estruturas silábicas com ricas combinações de elementos para a criação de novas palavras.

A constituição dos temas geradores, ou melhor, das palavras geradoras é o primeiro passo para um ato de alfabetizar-letRANDO. O educador fará o levantamento do universo vocabular dos educandos, através de rodas de conversas informais. Após este momento, faz-se necessário uma escolha das melhores palavras a serem trabalhadas no processo alfabetizador. Contudo, esta seleção deve respeitar, além da riqueza fonêmica e das dificuldades fonéticas, o maior engajamento da palavra com uma dada questão seja ela política, social ou cultural.

Partindo daí, o educador terá um enriquecedor instrumento, pois com as palavras geradoras ele pode criar situações-problemas, provocando um debate sobre elas, mediatizando a decomposição por parte dos educandos das famílias fonêmicas que as correspondem e a criação de novas palavras, “levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem” (FREIRE, 1989, p. 114).

A alfabetização, na concepção freireana, deve estar fundamentada no diálogo, isto é, deve ser forjada em meio a uma relação horizontal entre educador-educando, sem que exista uma rígida hierarquia pré-concebida que impossibilite esse diálogo. O educador deve perceber e conhecer seus educandos, entender todo o contexto em que seu trabalho alfabetizador

está inserido, ou seja, saber qual a realidade do alunado, quais as palavras conhecidas por eles, quais os jargões, qual a linguagem utilizada.

O conteúdo alfabetizador deve ser fundamentado no que Freire chama de *temas geradores*, ou seja, palavras que constituem o universo vocabular e experiencial dos alunos, através das quais se possa provocar uma reflexão crítica. Dessa forma, educador-educando problematizarão a linguagem e pensarão sobre as relações de poder espelhadas sobre ela.

Paulo Freire tinha como ponto de partida para a alfabetização a valorização das experiências dos educandos, através de uma metodologia do diálogo para se chegar ao que acreditava ser o fim da alfabetização: *a conscientização* dos alfabetizandos no sentido de obterem subsídios para a transformação da realidade.

Para Freire, no ato alfabetizador, não há espaço para uma alfabetização mecânica, puramente de aquisição de conteúdos que reduzem os educandos a objetos do processo ensino-aprendizagem, razão pela qual muitos jovens e adultos desistem de se inserirem ativamente no mundo das letras.

A esse respeito, afirma Freire (1989, p. 13):

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Alfabetizar, conforme o exposto, não é simplesmente um trabalho semântico e sintático através da decomposição das famílias fonêmicas das palavras, mas sim um ato político-educacional.

O primeiro passo para a alfabetização na visão freireana é o analfabeto ser o agente de seu aprendizado. O educador deve possibilitar um debate acerca do conceito de cultura, para que o educando se perceba como “um fazedor desse mundo da cultura” (FREIRE, 1989, p. 109).

Após esse debate, Freire, através de suas ideias, convida o educador

a aproximar-se ainda mais dos educandos, fazendo-lhes com que se aproximem do ato alfabetizador, assim como estabelecendo uma relação de diálogo horizontal. Esse convite é para que o educador promova conversas informais na busca pelo *universo vocabular* do alunado.

É através desse levantamento que o educador e/ou educadora encontrará o que Freire denomina de *temas geradores*, conforme exposto anteriormente, os conteúdos a serem trabalhados que se co-relacionam com a experiência existencial dos alunos. Com isso, o educador poderá escolher as *palavras geradoras* para o trabalho fonêmico e fonético da alfabetização. No entanto, a diferença dessas palavras para qualquer outra está no fato de que elas devem ser escolhidas a partir de seu engajamento com questões sociais, culturais ou políticas da realidade vigente.

É justamente esse o diferencial freireano que se configura como uma grande contribuição para alfabetização de forma verdadeiramente crítica e voltada ao letramento dos alfabetizandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Entretanto, ainda vemos, sobretudo na EJA, um ensino no qual o educador faz seleções de palavras de acordo com os seus critérios pré-definidos e condena o seu alunado a tolerar o que lhe imposto, “na verdade somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – A Asa é da Ave” (FREIRE, 1989, p. 104).

Diante disto, entendemos que é preciso um rigoroso cuidado na escolha das palavras geradoras e, sobre isso, Freire afirma (1989, p. 113) que “As palavras geradoras deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem”.

A formação crítica dos educandos virá através da *tomada de consciência* por parte das situações-problemas geradas a partir do debate em torno dos temas e palavras geradores que se relacionam com sua realidade. Por esse motivo, justifica-se o fato de se fazer os levantamentos destes. Desse modo, a conscientização se dará conjuntamente com a alfabetização.

Essa premissa só será possível se entendermos que ninguém de tudo sabe e todos têm algo para ensinar, se compreendermos que os educandos da EJA possuem saberes em potencial dos mais diversos e experiências a serem compartilhadas com toda a comunidade escolar.

Ensinar implica, sobremaneira, saber respeitar a autonomia do

educando e que o sujeito da alfabetização é o próprio educando, o nosso trabalho é por, para e, especialmente, com ele. Por isso, faz-se necessário pensarmos em meios de possibilitar-lhes um aprendizado mais rico e fecundo, e, principalmente, mais prazeroso para que não os afastemos do caminho no qual encontrará significado no mundo das letras.

Paulo Freire (1996) atenta para este propósito quando diz:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Ibidem, p. 64).

Com isso, temos que a valorização do alunado, respeitando suas experiências, sua cultura e os seus saberes, são de grande importância para um trabalho com bons resultados em termo de aprendizagem verdadeiramente significativa e importante para os mesmos.

Diante desse cenário, aos poucos, vários estudiosos ligados à linguagem passaram a apontar para uma nova compreensão sobre a alfabetização – seja ela de crianças ou de jovens e adultos –, entendendo-a de forma muito mais ampla do que simplesmente o ato de saber ler e escrever. Passaram a conceber que, para ser alfabetizado, é preciso não só compreender e dominar o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA), mas fazer uso sistemático da leitura e da escrita, dentro do contexto de suas práticas sociais. Nesse sentido, a escrita é concebida como um sistema notacional, no qual a compreensão do princípio alfabético demanda um grau elevado de complexidade “e, para desvelar em que consiste tal compreensão, é necessário explicar o que o indivíduo, criança ou adulto ainda não alfabetizado, precisa fazer para dar conta das propriedades do sistema e usá-lo adequadamente” (MORAIS, 2008, p. 3).

Contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita para

compreender o processo da alfabetização

É neste contexto que, a partir dos anos 1970, as psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram estudos voltados à Psicogênese da Língua Escrita. Suas pesquisas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, FERREIRO, 2001) foram fundamentais para entendermos os quatro estágios de apropriação do sistema de escrita alfabética: pré-silábico, silábico (que subdivide-se em de quantidade e de qualidade), silábico alfabético e, por último, o alfabético.

Pré-silábico diz respeito a uma categoria mais primitiva, na qual o indivíduo não faz relação entre a escrita e a pauta sonora. Sua escrita apresenta garatujas e, às vezes, não há distinção entre números e letras, como também o sujeito pode associar o tamanho dos objetos ao tamanho da palavra. No final desse período já tendem a usar só letras e a variar a ordem, quantidade e repertório das mesmas, ao escrever diferentes palavras.

Na fase silábica, a criança começa a desenvolver uma relação som-grafia, ou seja, passa a perceber a relação existente entre a escrita e a pauta sonora. No entanto, nesse período, nem sempre escreve usando letras correspondentes ao valor sonoro convencional.

A hipótese silábico-alfabética é uma etapa de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Essa transição, segundo Ferreiro (2001), revela a descoberta de que a sílaba pode ser segmentada em unidades menores, de acordo com a pauta sonora. No entanto, o fonema nem sempre corresponderá ao grafema.

No tocante à fase alfabética, a criança se inicia dentro da escrita convencional, o que não implica dizer que esta dominará, em um primeiro momento, a norma ortográfica da língua.

Assim como as crianças, os jovens e adultos, em processo de alfabetização, também vivenciam os mesmos estágios, no intuito de se apropriarem do sistema de escrita alfabético, apresentando as mesmas hipóteses (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010). Estes autores observaram, contudo, que os alfabetizados da EJA, em função de suas experiências anteriores, tendem a chegar à escola com mais conhecimentos sobre letras, seus nomes e seus traçados; e que poucos ainda apresentam hipóteses pré-silábicas de escrita.

A partir do advento da teoria da Psicogênese da Escrita, foi possível

perceber a complexidade existente no processo de compreensão de nosso sistema notacional. Os estudos desta teoria demonstraram que, em uma etapa primitiva, o sujeito acredita que a escrita pode estar associada ao tamanho dos objetos. Posteriormente, descobrem que a escrita da palavra tem relação com as partes orais desta. Mais à frente, percebem que se faz necessário desvendar a relação parte-todo da palavra, ou seja, a palavra falada com as partes escritas e orais por meio de habilidades metafonológicas.

Ao lado dessa teoria evolutiva sobre a apropriação da escrita alfabética, vêm se destacando, ao longo dos anos, pesquisas referentes ao papel da consciência fonológica (doravante CF) para este processo de alfabetização.

Habilidades metafonológicas: um caminho necessário para o alfabetizar letrando

Nessa perspectiva, a consciência fonológica parece estar atrelada ao desenvolvimento da aquisição da escrita alfabética, embora Emília Ferreiro e outros partidários da psicogênese tendam a negar isto (MORAIS, 2004).

Segundo Morais (2004), a consciência fonológica (ou habilidades metafonológicas) é a capacidade de reflexão consciente em torno das unidades sonoras de nossa língua, podendo, assim, manipulá-las (MORAIS, 2004). Sendo assim, faz-se necessário que os alfabetizandos sejam estimulados por exercícios que venham a possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades metafonológicas.

No entanto, muitos estudos tendem a reduzir o papel da consciência fonológica ao da consciência fonêmica, como se ambas fossem uma mesma habilidade. Para tentarmos entender esses processos, devemos pensar a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um código, assim como defendem Ferreiro (2001) e Morais (2004).

Não se trata de memorizar uma codificação. Se pensarmos que nossa escrita é um código, entendemos, então, que, para se alfabetizar o indivíduo, precisaria apenas memorizar as letras que se associam aos fonemas. No entanto, como compreendemos que a escrita alfabética diz respeito a um sistema notacional, podemos entender que, para se apropriar do sistema alfabético, faz-se necessário certo grau de complexidade, não sendo uma tarefa das mais fáceis como já colocado. Pois, para

“desvelar em que consiste tal compreensão, é necessário explicar o que o indivíduo, criança ou adulto ainda não alfabetizado, precisa fazer para dar conta das propriedades do sistema e usá-lo adequadamente” (MORAIS, 2004, p. 39).

Mas o que seriam, então, as habilidades metafonológicas? E elas seriam causa ou consequência da apropriação de nosso sistema alfabético? Quanto a isso, Morais e Silva (2010, p. 3) dizem que

(...) as capacidades metafonológicas envolvem habilidades distintas (identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir, comparar), com diferentes níveis de complexidade, que envolvem, também, distintas unidades linguísticas (sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas).

O que nos mostra que a consciência fonêmica apenas faz parte de uma parte dessas habilidades e nos faz entender a distinção entre esses dois conceitos.

Ainda neste sentido, Morais (2004) afirma que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas constitui condição necessária, mas não suficiente para o sucesso na alfabetização. O autor propõe, então, que as escolas, desde a educação infantil, promovam atividades nas quais existam um variado número de reflexões fonológicas. Sendo assim, defendemos um trabalho pedagógico destinado ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas como um elemento importante ao processo alfabetizador.

Para tal, os jogos de linguagem surgem como uma estratégia didática auxiliar para a reflexão sobre o sistema de escrita. Pressupomos que a ocorrência de um ensino sistemático quanto ao desenvolvimento dessas habilidades – no qual exista um trabalho com jogos de linguagem, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, exploração de textos poéticos dos mais diversos, assim como demais atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica – tornaria o aprendizado do sistema alfabético mais rápido e prazeroso (VIEIRA; MORAIS, 2011).

Quanto a isso, muitas pesquisas apontam que atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica facilitam a compreensão desses alfabetizandos quanto aos vários processos que envolvem o nosso sistema de escrita.

Sobre isto, afirma Morais (2010, p. 68):

As formas de promoção da consciência fonológica podem e devem ser variadas e assumir um sentido prazeroso.

Quer explorando textos “especiais”, porque privilegiam a dimensão sonora da palavra, quer usando jogos de palavras ou refletindo sobre palavras extraídas de textos que ajudam a ampliar “os conhecimentos da esfera do letramento”, nossa proposta é ajudar os jovens e adultos a, simultaneamente, desenvolver sua consciência fonológica, beneficiando-se da notação escrita e a avançar na compreensão sobre como o alfabeto funciona.

Além das contribuições dessas linhas teóricas, temos visto, desde meados dos anos 1980, a influência do campo de estudos sobre “letramento”, termo recente dentro do campo educacional que, de acordo com Magda Soares (2003), diz respeito a um estado ou condição de quem não apenas sabe escrever e ler, mas usa e exerce a escrita e a leitura dentro das práticas sociais.

Dentro dessa concepção, atualmente, tornou-se ainda mais relevante o desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento, na mesma medida em que este processo propicia uma compreensão mais ampla e abrangente acerca do ato de ler e escrever a palavra, além de contribuir para que os alfabetizados possam, de forma contextualizada, apropriar-se do sistema de escrita alfabética (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010).

Neste sentido, entendemos que se faz necessário a escola adotar, no ensino de alfabetização, atividades que, de forma sistemática, levem os educandos a desenvolverem as capacidades de reflexão fonológica, a compreenderem como funcionam o sistema de escrita alfabético e a dominarem suas convenções, além de exercerem práticas reais de leitura e produção de textos escritos.

Considerações finais

Diante do exposto, entendemos, então, que nas atividades em que os alfabetizados convivem com a escrita alfabética como um sistema notacional, e não como um código, faz-se adequado a consciência fonológica, pois favorece a reflexão sobre o uso e o funcionamento desta escrita.

Dessa forma, os aprendizes são auxiliados, nesse processo, de forma lúdica e começam por observar propriedades do nosso sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas,

bem como as semelhanças sonoras (MORAIS; LEITE, 2005, MORAIS, 2005).

Com isso, a adequação da inclusão de um trabalho sistemático, composto por atividades com jogos de linguagem e exploração de textos poéticos, de modo a se instalar, então, uma verdadeira promoção quanto à reflexão sobre as palavras, rimas e sílabas semelhantes, sobretudo, com uma rigorosa escolha dessas palavras pautada por temas do universo desses alfabetizando, configura-se como uma prática de extrema necessidade – ainda que não suficiente – para o alfabetizar letrando.

Desta feita, é preciso, urgentemente, o abandono de métodos engessados, materiais didáticos padronizados e receitas prontas para se alfabetizar, pois este processo se faz com os estudantes, respeitando a realidade deles por meio de uma ação alfabetizadora emancipatória e em movimento, que se faz, refaz e se ressignifica nessa tarefa difícil, porém possível, de contribuir para o alfabetizar letrando.

Referências Bibliográficas

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. atualizada – São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v. 14), 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, A.; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E.B.C. & LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 29-46.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. G. **Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)?** Recife: Letras de Hoje, 2008.

MORAIS, A. G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas:** refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, 2010.

MORAIS, A. G. & SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In BRANDÃO, A.C.; ROSA, E.C. **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Recife, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo.** Recife: NUPEP, Edições Bagaço, 2000.

VIEIRA, E. S.; MORAIS, A. G. **Promovendo a compreensão do funcionamento da escrita alfabética na educação infantil, priorizando o uso de jogos com palavras.** Congresso de Iniciação Científica da UFPE. Recife, 2011.

PARTE II - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA QUE SE PRATICAM

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER: AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS E COLETIVOS POPULARES

Reginaldo José da Silva¹

INTRODUÇÃO

Na noite do dia 04 de julho de 2020, um sábado, Nívea Vale e Leonardo de Barros se encontravam em uma região de bares no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, onde estava havendo uma aglomeração de pessoas, que desrespeitava os protocolos de prevenção à disseminação da COVID-19 estabelecidos pelo estado e pela prefeitura. Um grupo de fiscais do município chegou ao local e constatou que o bar, onde se encontrava o casal, não estava cumprindo as normas protocolares. Nívea e Leonardo reagiram ao trabalho da fiscalização e iniciaram uma discussão com Flávio Graça, Superintendente de Inovação, Pesquisa e Educação em Vigilância Sanitária, Fiscalização e Controle de Zoonoses da Prefeitura do Rio de Janeiro, que estava coordenando a ação no local. Em um determinado momento da discussão, Flávio se dirigiu a Leonardo, chamando-o de “cidadão”. Nívea o interrompeu e lhe disse: “Cidadão, não! Engenheiro civil, formado, melhor do que você!”. O fato, tornado público a partir de uma reportagem do programa Fantástico, da Rede Globo, ganhou repercussão nacional. Nívea e Leonardo receberam críticas incontáveis e foram demitidos de seus empregos.

Ao verbalizar a frase “Cidadão, não! Engenheiro civil, formado, melhor

¹ Licenciado em História e Especialista em História Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assessor de Projetos Sociais na Kindernothilfe (KNH). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEDuc) E-mail: regi.ligas@gmail.com.

do que você!”, Nívea colocou Leonardo como alguém superior a Flávio, apontando a formação de seu companheiro – engenheiro civil – como critério para tal superioridade. Desconhecendo que Flávio é médico veterinário, mestre em Medicina Veterinária e doutor em Ciências Veterinárias, Nívea supôs que ele teria um nível de formação/escolarização inferior ao de seu companheiro.

Alguns elementos merecem destaque no evento em questão: a) o “diploma” foi utilizado como ferramenta para humilhar quem supostamente não o possuía; b) considerou-se a formação/nível de escolaridade como condição para dominar (Leonardo, “culto”, “sábio” e “bem formado”, é colocado como o que deve estar acima e dominar aquele que supostamente não teria a mesma cultura, sabedoria e nível de formação/escolarização – Flávio); c) naturalizou-se a divisão das pessoas entre “superiores” (Leonardo) e “inferiores” (Flávio). Resumindo, as palavras de Nívea indicam a seguinte concepção: pessoas com nível de escolaridade maior são “superiores”, pois possuem saberes e cultura, e devem dominar os que têm um nível de escolaridade menor, entendidos como “inferiores”, incultos, ignorantes.

O presente artigo não fará uma hermenêutica da polêmica e infeliz frase. A proposta aqui é tomá-la apenas como ponto de partida para uma reflexão sobre educação e relações de poder. Dialogando com algumas obras de Miguel Arroyo e de Paulo Freire, veremos que padrões de poder são construídos a partir de padrões de saber (ARROYO, 2012), e que a educação, enquanto ato político (FREIRE, 2011), edifica relações de poder.

A educação pode contribuir com a construção de relações de poder que mantenham ou justifiquem ordens sociais que oprimem, exploram e subjugam, quando é utilizada para dividir a sociedade entre os que “sabem” e os que “não sabem”, em que os primeiros dominam os segundos, legitimando pedagogias e formas de educar que visam domar, domesticar os que são julgados bárbaros e incultos.

Todavia, a educação pode também fomentar a construção de novas relações de poder, cujas bases são a igualdade, a justiça, a autonomia, a liberdade. As experiências educativas dos movimentos e coletivos populares podem nos ajudar a ver essas possibilidades de formas de educação que promovem relações de poder e que se opõem aos diversos tipos de opressão e exploração. É essa construção de novas relações de poder, gerada a partir das formas de educar dos movimentos e coletivos populares, que será o foco

deste artigo.

Estruturei este texto em três pontos. Primeiramente, procurarei dar algumas contribuições ao debate – já bastante avançado no Brasil – sobre os movimentos e coletivos populares como lugares de educação. Em seguida, farei uma reflexão acerca de como as diversas experiências de educação presentes em movimentos e coletivos propõem novas relações de poder. Por fim, apresentarei práticas de movimentos e coletivos sobre os quais pesquiso (as Ligas Camponesas) e que acompanho em assessorias (o Coletivo Mulher Vida e a Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social), procurando, com isso, mostrar a efetivação de ações nas quais a educação contribui para construir relações de poder que rompam com a opressão e a exploração.

Movimentos e coletivos populares: lugares de educação

É importante iniciar este tópico lembrando que, há décadas, os debates sobre o que seja educação e sobre onde ela se realiza procuram afastá-la de uma ideia que a coloca como uma espécie de sinônimo de escola. De acordo com Trilla (2008), a concepção da escola como detentora exclusiva da educação ganhou força no século XIX, quando a escolarização começou a se generalizar e o discurso pedagógico foi se concentrando cada vez mais no espaço escolar. Entretanto, a partir do final da década de 1960 do século XX, uma série de fatores sociais, econômicos e tecnológicos geraram novas necessidades educacionais e abriram campos teóricos que passaram a tratar das crises em diversos sistemas educacionais, a elaborar críticas à instituição escolar, a formular novos conceitos sobre educação e a promover novos debates sobre os espaços educativos. As teorias que surgiram e começaram a se desenvolver a partir desse momento, mesmo heterogêneas, são coincidentes em um ponto: a escola constitui apenas um dos espaços onde a educação acontece. Como afirma Brandão (1989, p. 9),

não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

A escola é um importante lugar de educação, mas não é o único, tendo em vista que a construção de saberes e as práticas de aprender e

ensinar acontecem de variadas formas e em vários espaços, como a rua, a igreja, as associações comunitárias, os sindicatos... Ou seja, a educação se efetiva sempre onde “há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1989, p. 24).

Partindo dessa compreensão, podemos afirmar que os movimentos e coletivos populares são também lugares de educação. Neles, desenvolvem-se práticas educativas que associam o aprender e o ensinar à luta e à resistência contra as opressões, explorações, injustiças e dominações. Para as pessoas organizadas em coletivos e movimentos, os atos de educar intencionam rompimentos com ordens sociais, nas quais as relações de poder naturalizam a existência de homens e mulheres, detentores e detentoras de poder político e econômico, dominando homens e mulheres excluídos e excluídas desses poderes (BRANDÃO, 1985). São espaços que abrigam e praticam formas de educação nascidas dos que sofrem as opressões e injustiças e de suas experiências sociais, políticas, de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes, outras identidades e que objetivam a emancipação (ARROYO, 2012).

Nesse tipo de educação,

a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema (GOHN, 2011, p. 111).

De acordo com Freire (2011), as experiências educativas que propõem problematizar as situações de opressão e exploração visam construir conhecimentos e ações, ou seja, elaborar saberes que, fazendo uma crítica de tais situações, provoquem a ação de homens e mulheres na luta para superá-las. Esse tipo de educação não se prende a uma discussão meramente subjetiva sobre os problemas sociais, mas visa contribuir com homens e mulheres em um processo objetivo de engajamento para a transformação da situação presente. E é essa a proposta fundamental de educação dos movimentos e coletivos populares: fomentar ações de enfrentamento às situações de opressão e exploração, partindo da elaboração de conhecimentos que contribuam para identificá-las, desnaturalizá-las, problematizá-las, entender

as suas engrenagens, identificar os agentes e interesses que a produzem e estabelecer estratégias para a sua superação (GOHN, 2012).

Essas experiências educativas dos movimentos e coletivos populares se opõem às formas de educação que se baseiam na concepção de que a sociedade é dividida entre os que são detentores e detentoras do saber e os que não detêm o saber, porque, nessa dualidade, aqueles e aquelas considerados e consideradas como “os que sabem”, são colocados em um patamar de superioridade em relação aos que são rotulados e rotuladas como “os que não sabem” (ARROYO, 2012). Nessa concepção, as pessoas pensadas como “detentoras do saber” devem exercer poder sobre as pessoas entendidas como “não detentoras do saber”. Com essa ideia, são lançadas as bases para a criação de sistemas de dominação, opressão e exploração, nas quais as relações de poder se fundamentam no pressuposto de que há pessoas que devem dominar e há pessoas que precisam ser domadas, controladas, subjogadas: ricos dominando pobres, homens dominando mulheres, heterossexuais dominando pessoas LGBTQIA+, brancos e brancas dominando negros e negras, grileiros dominando indígenas, adultos dominando crianças e adolescentes.

Educação, movimentos e coletivos populares e propostas de novas relações de poder

Vimos até aqui que os movimentos e coletivos populares criam e praticam formas de educação que objetivam a construção de conhecimentos e a efetivação de ações que rompem com relações de poder fundamentadas na opressão e exploração. Veremos, agora, como essas experiências educativas propõem novas relações de poder.

Como já dito anteriormente, os conceitos, pensamentos e ideias que dividem a sociedade entre “os que sabem” e “os que não sabem” alimentam os sistemas de dominação, opressão e exploração. Para Freire (2011), a naturalização de seres humanos como ignorantes, define-os também como pessoas perigosas para o convívio social. Tal fato faz parte de um processo educativo que intenciona não só manter os sistemas de opressão e dominação, como também esconder a violência que esses sistemas cometem contra os homens e mulheres pensados e pensadas dessa forma. Violência que se expressa na dimensão física, mas que também está presente no próprio ato

de pensar pessoas como seres inferiores que devem ser domesticados.

Ainda não nos livramos de concepções pedagógicas e de práticas educativas que dividem os grupos humanos entre os que se julgam racionais e os que são julgados irracionais, bem como concepções e práticas que justificam a dominação de quem é entendido como “portador ou portadora da razão” sobre os que são classificados e classificadas como irracionais. Arroyo (2003) e Freire (2011) alertam que até mesmo coletivos e movimentos populares se aliam a essas concepções e práticas, quando entendem que o povo precisa receber a consciência como uma doação vinda dos saberes de líderes progressistas ou revolucionários. A “educação bancária”, por exemplo, que é a expressão de uma prática pedagógica cujo objetivo consiste em “depositar” saberes em quem supostamente não os possui, está presente em espaços escolares e não escolares, fundamentando a opressão, como bem afirma Freire (2011, p. 81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A contribuição dessas ideias e formas de educação para a manutenção de sistemas de opressão e exploração está no fato de que, por elas, evita-se que os homens e mulheres exerçam a criatividade, a crítica e a ação transformadora, sendo, assim, treinados e treinadas a se tornarem seres passivos, que devem se ajustar ao *status quo* e se submeter aos que se apresentam como os detentores e detentoras do saber e do poder (FREIRE, 2011).

Mesmo que essas concepções e práticas possam ser encontradas também em algumas experiências de movimentos e coletivos populares, não se deve perder de vista que, em sua grande maioria, estes movimentos e coletivos reagem às formas de educação e de pensamento que colocam homens e mulheres na condição de seres inferiores, isto é, de seres que devem ser dominados por outros que se consideram superiores. Partindo dessa reação, propõem outros saberes, contestando as relações de poder exercidas nos sistemas de dominação, exploração e opressão que nascem das ideias, conceitos e pensamentos que dividem a sociedade entre sábios/sábias

e incultos/incultas.

Citando os estudos pós-coloniais, Arroyo (2012, p. 40) afirma que

[...] o poder sobre os outros povos e grupos sociais se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder/saber poderia submetê-los ou ignorá-los como inexistentes, inferiores, pré-humanos. O pensamento que se conformou sobre os povos colonizados e que os conformou como inferiores passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação.

Há padrões de saber e poder que fundamentam a subordinação, dominação, exploração e opressão de grupos humanos. Por outro lado, é preciso lembrar que

[...] também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, formação e emancipação. Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, outro pensamento sociopedagógico. Outras Pedagogias (ARROYO, 2012, p. 39).

Os movimentos e coletivos populares tensionam o campo pedagógico, porque se contrapõem às pedagogias que pensam e tratam alguns grupos humanos como inexistentes, inferiores e sub humanos, além de afirmarem outras pedagogias que contribuem com a emancipação e com o posicionamento de homens e mulheres oprimidos(as) como detentores(as) de outros saberes e de outras práticas. Também tensionam o campo político e social, porque os indivíduos, neles organizados, colocam-se como sujeitos políticos e sociais, isto é, exigem a efetivação de políticas públicas que garantam seus direitos enquanto cidadãos, uma vez que já não aceitam ficar fora do cenário político, querendo, dessa forma, participar das decisões. Nas palavras de Freire (2011, p. 41), quando os homens e as mulheres em situação de opressão reconhecem que lhes foi imposta a condição de “seres menores”², criam pedagogias que, construindo outros

² Em sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido”, sobretudo no capítulo 1, Paulo Freire chama de “ser menos” a condição que é imposta a homens e mulheres quando estes e estas

saberes e outras práticas, fundamentam e motivam a luta “contra quem os fez menos”.

Essas outras pedagogias, nascidas nas diversas experiências dos movimentos e coletivos populares, além de se oporem às pedagogias que inferiorizam homens e mulheres, também problematizam e contestam conceitos e práticas pedagógicas de salvação dos marginalizados(as), de inclusão e de promoção da igualdade, principalmente porque muitos desses conceitos e práticas, tidos até como progressistas, visam apenas capacitar e compensar as vítimas desses problemas, sem subverter os sistemas que promovem essas exclusões, marginalizações e desigualdades (ARROYO, 2012).

Tomando por base algumas reflexões propostas por Arroyo (2003), podemos entender as pedagogias dos movimentos e coletivos populares como questionadoras radicais da condição humana. Elas trazem questionamentos que, normalmente, não são abordados a fundo pelas pedagogias escolares, porque estas estão muito mais presas ao didatismo, ao metodologismo e às respostas que precisam dar aos governos e ao mercado. Os movimentos e coletivos populares, com suas pedagogias, não propõem um mero debate acadêmico sobre a viabilidade da construção de relações de poder que superem a opressão e a exploração de homens e mulheres, mas propõem e executam lutas, fundamentadas em diversas reflexões e perguntas sobre a condição humana, para implantar essas novas relações de poder.

Algumas experiências nas quais a educação contribuiu para a criação de novas relações de poder

Procurando articular o campo teórico exposto neste texto com exemplos que demonstram, na prática, experiências educativas contribuindo com a criação de novas relações de poder, apresento agora um resumo das ações de três organizações populares. A primeira delas, as Ligas Camponesas, foi objeto de minha pesquisa de mestrado; as outras duas, Coletivo Mulher Vida (CMV) e Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social (ETAPAS), são por mim acompanhadas no trabalho de assessoria político-

são pensados e pensadas como naturalmente inferiores e são submetidos e submetidas a regimes de diversas formas de opressão, dominação e exploração (ver FREIRE, 2011, p. 39-78).

pedagógica que eu executo pela Kindernothilfe³.

As Ligas Camponesas atuaram no Brasil entre os anos de 1955 e 1964. Originaram-se de uma associação de ajuda mútua, organizada pelas famílias de camponeses e camponesas que viviam no Engenho Galileia, um engenho de “fogo morto”⁴, localizado no município de Vitória de Santo Antão, no limite entre a zona da mata e o agreste de Pernambuco. A associação, cujo nome era Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), nasceu com o objetivo de promover assistência social às famílias que moravam nas terras de Galileia: pagamento de foros atrasados, assistência médica, jurídica e educacional, compra de caixões para funerais etc.

Ao ser procurado pelos camponeses e camponesas, o proprietário do Engenho Galileia, Oscar Beltrão, não fez objeção à criação da SAPPP. Contudo, pouco tempo depois, foi aconselhado por seu filho e outros proprietários de terra da região a não permitir a existência da associação em sua propriedade, pois, segundo eles, a SAPPP poderia ser uma organização comunista. Influenciado por tal conselho, Beltrão exigiu a imediata dissolução da sociedade. Os camponeses e as camponesas não atenderam à ordem e foram ameaçados(as) de expulsão dos sítios onde moravam, por meio de uma ação de despejo.

Uma comitiva da SAPPP foi ao Recife, capital de Pernambuco, buscar apoio do então advogado e deputado estadual Francisco Julião que, na época, era muito conhecido por defender causas de camponeses e camponesas nos tribunais pernambucanos. Julião não só se tornou o advogado de defesa das famílias do Engenho Galileia, como também utilizou a tribuna da Assembleia Legislativa de Pernambuco para denunciar aquela ameaça de expulsão. O caso ganhou repercussão em vários jornais, principalmente após a desapropriação do engenho em 1959, que representou

3 A Kindernothilfe, conhecida no Brasil pela sigla KNH, é uma organização da cooperação internacional, fundada na Alemanha em 1959, que atua em países da África Subsaariana, Ásia, Europa e América Latina e Caribe, apoiando projetos que objetivam o enfrentamento às violações de direitos de crianças e adolescentes. No Brasil, a KNH realiza o seu trabalho desde 1971 (ver <https://www.kindernothilfe.org/>).

4 “Engenho de fogo morto” era o nome dado aos engenhos que paravam de produzir açúcar. Muitos deles se tornaram aforados, ou seja, foram divididos em lotes que eram habitados por agricultores e agricultoras, chamados de foreiros e foreiras, que tinham a obrigação de pagar uma espécie de aluguel anual (o foro) aos proprietários desses engenhos (ver SILVA, 2015, p. 21-23).

a vitória jurídica dos camponeses e das camponesas. Jornais locais e nacionais passaram a chamar a SAPPP de “Ligas Camponesas”, associando a atuação da organização às Ligas Camponesas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que exerceram sua atividade entre 1945 e 1947. Tratava-se de uma estratégia para criar oposições ao movimento, utilizando-se, para isso, de discursos anti-comunistas. Contudo, a SAPPP adotou o nome de Ligas Camponesas, afirmando-se, a partir dessa denominação, como um movimento que carregava a herança de outros movimentos de luta pela terra.

Com a desapropriação do Engenho Galileia, as Ligas se espalharam por vários estados brasileiros e se tornaram um importante movimento nos debates e ações pela reforma agrária. Segundo Azevedo (1982), as Ligas contribuíram para redefinir relações de poder em um momento no qual a arbitrariedade, a exploração e a violência dos proprietários de terra oprimiam os camponeses e as camponesas. Essa construção de novas relações de poder é um dos resultados das práticas educativas desenvolvidas pelas Ligas Camponesas (SILVA, 2015). São vários os testemunhos de camponeses e camponesas que indicam essas transformações nas relações de poder. Tomemos, como exemplo, um testemunho de Heleno José de Barros, feito em 05 de julho de 2015. Heleno, um camponês que foi sócio da Liga de Galileia, narra uma discussão que teve com o administrador (Zé Veinho) e o proprietário do Engenho Brasil (“Seu” Luiz) nos arredores do município de Chã de Alegria, na Zona da Mata de Pernambuco, onde ele trabalhava:

Aprendi com as Ligas. Olhe, quando foi um sábado, eu pedi a ele: “Ô seu Zé Veinho...” Num sábado... Não, na segunda-feira: “No sábado eu não venho trabalhar, não, porque eu vou fazer uma prensa de mata pra fazer farinha pra comer”. Ele disse: “Tá certo, Heleno”. Bom, quando foi no sábado, eu disse: “Tá certo, seu Zé, o que eu lhe disse segunda-feira, pra eu ir fazer a farinha?” Ele foi e disse: “Você num pode, não. Ainda tem que cobrir esse resto de cana”. Num dava meia conta, mas era pirraça dele comigo, era o jeito dele fazer pirraça comigo, porque ele sabia que eu era das Ligas. Aí ele não quis deixar. Aí eu disse: “Apôis se o senhor quiser, eu vou, e se o senhor não quiser, eu vou, porque eu tô com a mandioca arrancada lá na casa de farinha e eu não vou perder minha mandioca, não. Eu vou, viu?” Ele disse: “Apôis eu lhe amostro que você num vai”. Aí eu disse: “Apôis eu lhe amostro como eu vou. Eu lhe amostro se eu venho amanhã aqui”. No outro dia eu fui fazer minha farinha. Quando foi no domingo, uma base de umas sete horas, chegou ele: “Olha aqui, seu Luiz disse que você fosse lá, você e Dé”. Dé era um

morador que tinha lá que também foi fazer farinha. Mas Dé também tinha pedido a ele, com tempo, né. Aí quando chegamos lá, seu Luiz tava sentado na frente de casa, parecia o senhor do mundo. Demos bom dia, mandou nós sentar, nós sentamos. Eu com medo que ele viesse dar na gente, né. Ele não, os capangas. Mas, não, ele sabia que eu era das Ligas já: “Não, ninguém vai bulir com ele, não. Se for entrar aqui... Quem entrar aqui, entra pra valer”. Ele chegou e disse: “Ô seu Heleno, me diga uma coisa: esse engenho aqui é meu ou é seu?” Eu digo: “É do senhor. E eu tenho engenho? Eu já moro aqui, como é que tenho engenho? Só pode ser seu”. “É porque eu mandei...” “Mas eu pedi, seu Luiz, desde segunda-feira, a seu Zé Veinho, ele aceitou pra gente mandar arrancar a mandioca na sexta-feira, pra no sábado a gente fazer e ele aceitou. Quando foi no sábado, ele queria que a gente perdesse a mandioca já arrancada lá na casa de farinha. Não, eu tinha que fazer. E tem uma coisa: se o senhor quiser eu aqui, bem, se o senhor não quiser, pode dizer que eu já vou desocupando. De hoje em diante o senhor dê o seu sítio a quem quiser, que eu não quero mais, não”. Ele: “Não, não, não.” Eu disse: “Quero nada”. Aí eu vim embora. Aí ele chamou seu Zé Veinho e disse: “Olhe, num mexa com ele, não. Deixe ele lá. Deixe ele sair quando ele quiser. Aí é das Ligas de Galileia” (sic). (SILVA, 2015, p. 99-100).

Indo contra os interesses do administrador e do dono do engenho, Heleno anunciava a prática de um novo sujeito, disposto a romper com as humilhações que normalmente eram impostas aos camponeses e às camponesas, ao mesmo tempo em que estabelece e exige uma nova relação de poder: não trabalhar naquele sábado, representava uma exigência para que o acordo feito com o administrador fosse respeitado e não quebrado arbitrariamente⁵. Já o proprietário, frente a frente com Heleno, reconhecia que não deveria manter com aquele camponês a mesma relação que os grandes proprietários de terra costumavam estabelecer com os camponeses e as camponesas naquele período que, nesse caso, era na base da violência, prepotência e arbitrariedades. Era preciso mudar a relação, pois ele estava diante de um integrante “das Ligas de Galileia”, ou seja, de um camponês apoiado por esse movimento e que, nele, havia aprendido a não se submeter às relações de opressão e de exploração.

Outro aspecto muito importante do testemunho de Heleno

5 No período em que as Ligas Camponesas atuaram, 1955 a 1964, os contratos de trabalho entre os camponeses e camponesas e seus patrões não tinham regulamentação jurídica. Sendo assim, era comum os patrões quebrarem acordos e contratos com os camponeses e camponesas de forma arbitrária (AZEVEDO, 1982).

é a associação que ele faz entre a prática de confronto com o patrão e os aprendizados construídos na sua experiência com as Ligas. A frase que inicia a fala de Heleno, “aprendi com as Ligas”, revela que as atitudes que visavam estabelecer novas relações de poder no campo eram decorrentes de saberes elaborados no vínculo com o movimento, ou seja, as práticas educativas das Ligas contribuía para a construção de novas relações de poder.

Vejam os outros testemunhos, este de 25 de outubro de 2014. Cícero Anastácio da Silva, um camponês que foi sócio da Liga Camponesa de Galileia e, segundo secretário da sede central das Ligas Camponesas de Vitória de Santo Antão, exemplifica bem essas novas relações de poder que se criaram com os saberes construídos nas práticas educativas do movimento. Cícero narra que:

O exército veio... O exército, não. Foi a polícia. O companheiro tinha uma casa, eles mandaram derrubar a casa e a gente viemos e não deixamos. Num deixamos. O pessoal num deixou eles derrubarem a casa, da ordem da justiça, né. Aí veio um grupo de policiais de Vitória, tudo armado de fuzil: “A gente vai derrubar a casa!” Aí João Virgínio perguntou: “Quem mandou derrubar essa casa?” “A justiça”. “A justiça, não. Eu quero saber a ordem do governador”. João Virgínio. “Se for ordem do governador derruba, se não for ordem, não derruba, não”. Aí, nessa hora, um companheiro, o policial tudo assim, com o fuzil, um companheiro deu um bote na mão de um policial daquele e escalou assim, da polícia, assim: “Pra trai, volta!” Um tá de Bia Durão. Pegou o fuzil dele e escalou na frente da polícia, assim, dele mesmo, né? Aí eles voltaram, foram simhora (sic). (SILVA, 2015, p. 91-92).

O impedimento de uma ação da polícia comprometida com os latifundiários, que pretendia derrubar a casa de um camponês sem uma ordem judicial, representava, naquele momento, a exigência para que uma nova relação de poder fosse estabelecida. Tal atitude só foi possível devido aos saberes elaborados na experiência do movimento.

A derrubada de casas e a destruição de roçados eram práticas utilizadas pelos grandes proprietários de terra para intimidar os camponeses e as camponesas que se opunham às opressões impostas. O próprio Cícero lembra, em um depoimento de 26 de fevereiro de 2015 que, antes de fazer parte das Ligas, o seu roçado era constantemente destruído pelos bois de Oscar Beltrão, sempre que havia algum conflito entre os dois: “Quando a roçava tudo desse tamanho, assim, os bois entravam e comiam tudinho (sic)”.

Quando isso acontecia, Cícero não reagia, “perdia tudo, não arrumava nem farinha pra comer”. No entanto, depois que começou a conhecer, a partir de sua inserção na Liga de Galileia, a ilegalidade e a opressão presentes naquela atitude do latifundiário, passou a exigir não ser mais tratado daquela forma. Oscar Beltrão, segundo ele, recuou e nunca mais soltou os bois em seu roçado (SILVA, 2015).

Esse processo de construção de novas relações de poder, resultante dos conhecimentos e práticas elaborados nas experiências educativas das Ligas, também é ressaltado por Julião, quando ele se refere às disputas judiciais travadas entre camponeses e camponesas e grandes proprietários de terra.

Em várias atividades educativas do movimento, discutia-se o Código Civil. Os camponeses e as camponesas, conhecendo a legislação, não aceitavam passivamente a derrubada de casas, a destruição de lavouras, a saída da terra sem indenização etc., e levavam os latifundiários aos tribunais. Na maioria das vezes, a disputa judicial era vencida pelos donos dos latifúndios, mas o fato deles serem levados aos tribunais era considerado uma vitória e representava uma nova configuração das relações de poder (JULIÃO, 2009).

Seja enfrentando a exploração dos latifundiários, impedindo a derrubada da casa de um companheiro ou companheira por uma força policial ou levando um proprietário de terras ao tribunal, os camponeses e as camponesas das Ligas criavam novas relações de poder, derivadas de novos jeitos de ensinar e aprender que nasciam de sua luta e resistência.

As outras ações que apresento aqui, para exemplificar práticas nas quais formas de educar contribuem com a construção de novas relações de poder, são realizadas pelo Coletivo Mulher Vida (CMV) e pela Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social (ETAPAS). As duas organizações têm projetos que visam a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica, sexual e urbana contra crianças e adolescentes.

O CMV foi fundado em 1991, com o propósito de mobilizar mulheres para o enfrentamento às violências doméstica, sexual e sexista. Dentre os projetos que executa, está o “Viver Feliz é Possível”, cujo objetivo é prevenir e enfrentar a violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes, nos bairros de Rio Doce, Jardim Atlântico e Bultrins, em Olinda – município pernambucano que faz parte da Região Metropolitana

do Recife. A ETAPAS foi fundada em 1984, focalizando sua atuação na luta pela garantia do direito à cidade (moradia, transporte público, espaços de cultura e lazer etc.) e dos direitos das crianças, adolescentes e jovens (sobretudo o direito de viverem em comunidades sem violência doméstica, sexual e urbana). A organização encerrou, em 31 de dezembro de 2020, o projeto “Mais Proteção, Menos Violência”, que objetivou prevenir e enfrentar as violências doméstica e comunitária (ou violência urbana) contra crianças e adolescentes, nas comunidades Vila 27 de Abril e Portelinha, no Recife e em Jaboatão dos Guararapes, que é um município integrante da Região Metropolitana da capital pernambucana. Atualmente, está dando início a outro projeto, intitulado “Nenhum Direito a Menos + Todos os Direitos: Crianças e Adolescentes Enfrentam a Violência, Multiplicam Conhecimentos e Incidem nas Políticas Públicas”, com o mesmo foco do anterior, mas agora nas comunidades Vila 27 de Abril, Portelinha e UR10.

Vou me deter às mudanças provocadas pelos trabalhos de enfrentamento à violência doméstica contra crianças e adolescentes, que eram realizados pelas duas organizações.

A violência doméstica está diretamente ligada às relações de poder: o responsável pela agressão é aquele que se entende como o maior detentor de poder na relação. No caso da violência doméstica contra crianças e adolescentes, é o adulto que se entende superior, mais poderoso, e que se utiliza dessa concepção sobre si mesmo para cometer a agressão (DUARTE, 2005). Tanto o CMV quanto a ETAPAS – nos projetos aos quais me referi anteriormente – investem em diversas atividades educativas que visam construir, entre as crianças e adolescentes, mas também entre seus pais, mães e responsáveis, escolas, associações comunitárias etc., saberes nos quais a violência doméstica é desnaturalizada e entendida como uma violação de direitos que deve ser enfrentada e superada.

Os relatórios, diagnósticos e avaliações das duas instituições, como também a fala de crianças e adolescentes participantes dos dois projetos mostram que os conhecimentos construídos a partir daquelas práticas educativas inauguram novas relações de poder: crianças e adolescentes já não ficam passivos e passivas quando são vítimas de violência doméstica, pois procuram ajuda e denunciam o ato com a assessoria das referidas organizações; pais, mães e responsáveis deixam de utilizar gritos, tapas, torturas psicológicas e outros tipos de violência como formas de “disciplinar”

e “resolver” conflitos com seus filhos, passando a investir em atitudes de diálogo e afeto; pessoas de referência nas comunidades, que antes optavam pelo silêncio sobre os casos de violência contra crianças e adolescentes – como profissionais de educação das escolas e lideranças comunitárias –, tornam-se parceiros e parceiras na proteção das vítimas e no encaminhamento delas para os órgãos que têm a função de investigar e responsabilizar os agressores.

Outra mudança significativa resultante das ações do CMV e da ETAPAS é observada na maneira como crianças, adolescentes, pais, mães e responsáveis das comunidades onde os projetos são executados passam a entender a educação. É importante lembrar que atos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, como, por exemplo, tapas e gritos, são justificados por muitos adultos como métodos para educar, sobretudo, aqueles rotulados de “malcriados”.

Com os conhecimentos construídos nas experiências educativas dos dois projetos, crianças e adolescentes já não aceitam a ideia de que o uso da violência pode ser justificado como um método de educação. Assim, exigem que as práticas educativas, nas quais estão inseridos, tenham por princípio a não violência. Pais, mães e responsáveis participantes dos projetos também mudam olhares e práticas sobre a educação de seus filhos(as), netos(as), sobrinhos(as), a partir do momento em que constroem outros conhecimentos que contribuem com o entendimento da violência como uma atitude oposta à educação. Rompendo-se com concepções e práticas de educação que se aliam à violência, operam-se mudanças nas relações de poder entre esses sujeitos.

As experiências das Ligas Camponesas, do CMV e da ETAPAS não esgotam tudo o que se tem a dizer e a se debater sobre a contribuição que os movimentos e coletivos populares dão para a construção de novas relações de poder a partir da educação. Aparecem neste texto apenas como exemplos de que, não só na teoria, mas também na prática, há formas de educação que fomentam a criação dessas novas relações, desconstruindo relações de poder promotoras da opressão, exploração e dominação.

Considerações finais

As variadas formas de educação dos movimentos e coletivos populares têm dado uma grande contribuição na construção de relações

de poder que rompem com ordens sociais, nas quais homens e mulheres são oprimidos/oprimidas, explorados/exploradas, dominados/dominadas.

Baseados em concepções e práticas de educação que nascem de suas próprias experiências em contextos sociais, políticos e econômicos que excluem e violentam pessoas, esses movimentos e coletivos propõem e inauguram novas relações de poder, nas quais os oprimidos e oprimidas reagem às formas como foram pensados e pensadas, tratados e tratadas (inferiores, incultos/incultas, seres que devem ser dominados/dominadas), e se afirmam como detentores e detentoras de saberes e ações fundamentais para criar uma sociedade mais justa e humana.

Finalizando, vale ressaltar que movimentos e coletivos não são “construtores do paraíso” nem “redutores da sociedade”. Também as suas práticas educativas não são superiores às formas como a educação é praticada nas escolas. Contudo, quando queremos observar a educação contribuindo com a criação de novas relações de poder, as formas de educar dos movimentos e coletivos populares são uma importante referência.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, pp. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

AZEVEDO, Fernando Antonio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DUARTE, Maria Luiza. **Prevenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes: procedimentos e orientações**. Recife: Rede Tecendo Parcerias, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JULIÃO, Francisco. **Cambão: a face oculta do Brasil**. Recife: Bagaço, 2009.

SILVA, Reginaldo José da. **A Cartilha do Camponês, o documento “Bença, Mãe!” e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galileia**. 221f. 2015. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org). Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos/Jaume Trilla, Elie Ghanem. São Paulo: Summus, 2008.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR NECESSÁRIO À ESCOLA

Alessandra Maria dos Santos¹

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

(Rubem Alves)

A Constituição Federal de 1988, no Art. nº 205, define, dentre as finalidades da Educação, o pleno desenvolvimento intelectual e formação profissional, além de objetivar preparo para a convivência social. Desse modo, ter acesso aos processos formativos institucionalizados é um direito fundamental conferido a todo cidadão. Ao se conceber a educação como direito objetivo, que pode ser requerido pelo indivíduo ao Estado, amplia-se também a garantia à dimensão social, ou seja, é um direito coletivo, de todos.

Sendo assim, reconhece-se que o desenvolvimento sociocognitivo adquirido no âmbito educacional institucionalizado contribui ao social, já que a maturidade intelectual individual se expande ao construir novas aprendizagens com auxílio de outrem. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 101), em relação à zona de desenvolvimento proximal, nos diz que “Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. Desse modo, explicita-se a dimensão que a educação assume no desenvolvimento cognitivo e linguístico, pois esta

¹ Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Recife – PE e membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: alessandra.msantos@ufpe.br

acontece de modo interativo, isto é, com o outro.

A função da Educação como socialização a *priori* foi reconhecida pelo sociólogo francês Émile Durkheim (2011), ainda no século XIX, ao defender que elementos intergeracionais, como os culturais, seriam perpassados às gerações mais novas ao influenciar e constituir não só o ser individual, mas também o ser social. Se a análise da Educação sob o viés da sociologia durkheiminiana pode ser vista pelas práticas sociais permeadas de valores e costumes, no século XX, com a expansão do sistema capitalista e suas multifacetadas formas de predominância, vislumbrou-se na escola a instrumentalização das condições de se levar adiante os interesses fincados no capital. Assim, teóricos, sobretudo franceses, concentraram distintas e contundentes críticas aos processos formativos desenvolvidos na escolarização. O olhar sociológico sob campo educativo concedeu destaque à escola e à família, enquanto instituições sociais responsáveis por conhecimentos embasados em aspectos culturais imbricados ao “fracasso ou sucesso” escolar, como fizeram os sociólogos – Bourdieu e Passeron (1992). Já os filósofos franceses – Althusser (1985) e Foucault (2013) – analisaram os objetivos da cultura escolar de acordo com os interesses de perpetuação ideológica do Estado e controle social. O caráter reprodutivista, a busca pelo controle e o estar a serviço de ações políticas e econômicas hegemônicas fez com que o fim da escolarização fosse, inclusive, defendido, conforme defendeu o pensador austríaco Illich (1985).

Embora as análises propostas pelos teóricos evidenciem os processos educativos escolares como aprisionamento e padronização de corpos e ideias, não se desmerece a importância social da escola de modo que por ela é possível construir novos saberes, novas relações sociais, reelaborações culturais e ensinamentos que envolvam os interesses públicos, como a promoção da cidadania. Portanto, a relevância da escolarização que vise bem mais que aprendizagens conteudistas, mediante a memorização de fatos e datas, é enfatizada ao se atentar aos processos sociais, em especial, aqueles que desencadearam marcantes acontecimentos que, por sua vez, interferiram nas relações sociais.

Desse modo, os saberes construídos na sala de aula assumem o propósito de mediar a relação entre indivíduo-mundo e indivíduo-indivíduo, e sob esse argumento, acrescido à promoção da dignidade, efetividade da cidadania e cooperação entre Estado e Família, que ministros

do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2018, indeferiram autorização para implementação do ensino domiciliar. Apresentaram, na sentença, alegações favoráveis à convivência comunitária e familiar, oportunizada pelo convívio escolar (BRASIL, 2018). Além da ausência de legislação normativa² em relação ao *homescholling*³, enfatizaram na decisão a importância do contato para os educandos, com as diferenças sociais, raciais, culturais inseridas na escola, as quais refletem as benesses e agruras das relações humanas, uma vez que disputas e conflitos despontam ao se fomentar processos de mudanças.

Assim, a concepção de escola como espaço plural e democrático reacende, em certa medida, o projeto educativo defendido pelos “Pioneiros da Escola Nova”, desde 1932. Esses preconizavam, conforme Fernando de Azevedo (2010), sociólogo e educador brasileiro e um dos maiores entusiasta do escolanovismo, a defesa de que o papel da escola seria estar vinculada à sociedade; e o dos indivíduos, aos grupos sociais. No entanto, perante pressupostos de que a escola é responsável pela preservação e transmissão dos saberes históricos e culturais, as políticas públicas que regem a gestão educacional, bem como os currículos, as formações docentes e discentes, passaram a ser direcionadas por princípios individualistas, globalizantes e mercadológicos, secundarizando, dessa forma, os objetivos pautados e expressamente relevantes da educação enquanto formação para vida em sociedade. Por isso, o debate da educação escolar como direito social se amplia

2 Durante a produção deste texto não havia sido sancionada nenhuma lei quanto ao *homescholling*, embora tenha sido aprovado no Congresso Nacional, no dia 19 de maio de 2022, um projeto de lei relacionado à autorização dessa forma de ensino. A experiência da pandemia devido à Covid-19 reacendeu o debate. Assim, o projeto aprovado no Congresso foi encaminhado ao Senado Federal e trava-se intensa disputa entre os favoráveis e críticos ao projeto para aprovação ou rejeição da autorização de funcionamento, no Brasil, do *homescholling*.

3 *Homeschooling*, ou ensino doméstico, surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, tendo como um dos primeiros defensores o escritor e professor, John Caldwell Holt. Por meio da defesa da autonomia das famílias em educarem seus filhos em casa, com flexibilidade de horário e local, mas seguindo diretrizes curriculares, permitiu-se regularização desta modalidade de ensino em países como Estados Unidos, Canadá, Portugal. No Brasil, a mobilização em prol do ensino doméstico teve início em 2001, mas impulsionou-se após embates públicos nos projetos educativos em relação à “ideologia de gênero”, resultando também no movimento Escola Sem Partido. No caso brasileiro, a bandeira do *homeschooling* está atrelada inclusive a intensas críticas à qualidade da educação nacional, sendo que esta proposta reforça ainda mais os problemas educacionais, à medida vincula-se a concessão de *voucher* educacional às famílias que optarem por educar em casa. Defende-se ainda, nessa proposta, que os recursos dispendidos à educação pública sejam transferidos para fins privados, à medida que os que optarem por matrículas em instituições particulares possam também requerê-los.

aos direitos humanos e à garantia de aprendizagens, em meio às diversidades que favorecem a construção do respeito à liberdade e individualidade, além de conduzirem à aquiescência da pluralidade.

Processos de construção da garantia de direitos a crianças e adolescentes

Assegurar a educação como direito fundamental a todas as pessoas, mas abalizando-a especificamente às crianças e aos adolescentes no invólucro legal, significou reconhecer, por um lado, a trajetória de construção da cidadania desses, e, por outro, a importância de se conceber a educação como sustentáculo ao almejado projeto de sociedade. No entanto, os processos históricos apontam mecanismos de entraves à universalização educacional como: a ausência de interesse dos administradores e legisladores públicos, desde o Brasil Colônia até o início do republicanismo, na elaboração de políticas públicas educacionais; a interferência de projetos hegemônicos, de valores autoritários e conservadores na condução da educação; além do processo de independência nacional sem o envolvimento popular, conforme afirma Janete Azevedo (2006).

Como fruto de tais fatores, a universalização da educação promulgada pela Carta Magna de 1988, não se consubstanciou ainda a milhares de crianças e adolescentes excluídos do direito ao acesso à escola. Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em 2018, 6,5% das crianças e adolescentes brasileiros, com idades entre 4 e 17 anos, estavam privados desse direito fundamental e inalienável. Todavia, essa situação foi intensamente agravada devido à pandemia da Covid-19, quando se fez necessário coibir que crianças e adolescentes pudessem frequentar as aulas de forma presencial. De acordo com pesquisa realizada pela UNICEF em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em 2021, cerca de 5.075.294 crianças e adolescentes não tiveram acesso à escolarização durante o período mais crítico da pandemia.

Cabe destacar que, vinculada à violação dos direitos à educação está a extrema pobreza, quer dizer, a privação de outras garantias fundamentais aos indivíduos como moradia, alimentação, saneamento básico. Se pensarmos na questão da qualidade educacional, centrada nas condições

de permanência, os números se multiplicam aos milhões, atingindo cerca de 20,3% dessa população, demonstrando, por conseguinte, o longo percurso a ser trilhado na superação das disparidades sociais. Se os dados apontados pelo UNICEF, em 2018, demonstram a continuidade da histórica exclusão educacional das classes populares, no período pós-pandemia, estes dados tendem a ser ainda mais alarmantes. Segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2020, as dificuldades de acesso à educação foram agravadas por discrepâncias nas infraestruturas das escolas, concernentes à estruturação tecnológica e ao saneamento básico. Assim, reconhece-se que o caminho para igualdade social é através da escola e, por isso, ela necessita ser de qualidade.

Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento igualitário entre todos os indivíduos deu seus primeiros passos na Revolução Francesa, em 1789, por intermédio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Na introdução do documento, enunciou-se que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”. Contudo, reivindicante do direito à igualdade, esta Declaração não foi abrangente a todos, pois a concessão de cidadania se restringia a homens livres, brancos, com idade acima dos 25 anos. Mulheres, crianças e grupos sociais específicos foram excluídos quanto à garantia da igualdade e ao direito à cidadania (MORIN, 2009). Desse modo, o esforço para ampliação da igualdade entre todos os indivíduos independentemente de gênero, idade, raça ou etnia atravessou séculos e travou intensas batalhas, até a materialização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Das análises provenientes da Segunda Guerra Mundial, como encarar o desprezo à dignidade humana presenciado nas torturas dos campos de concentração, nos genocídios por bombas ou gases e na indiferença às atrocidades, fomentou, entre as Nações, acordos de preservação da dignidade e liberdade a “todos os membros da família humana”. Cabe ressaltar a temporalidade e limitações das garantias legais propostas na Declaração Universal, mas não se pode desconsiderar a relevância desse marco normativo dos Direitos Humanos, sobre o qual outras legislações protetivas se inspiraram.

As prescrições pautadas na Declaração Universal foram progressivamente aprimoradas, por meio de acordos internacionais que serviram de instrumentos jurídicos para ampliação de garantias aos indivíduos indistintamente. O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), acordado em 1953, exemplifica o aumento de regulamentações em relação à

defesa dos direitos da pessoa humana. Desse modo, o PIDCP preconizou uma série de direitos individuais como o direito à vida, à proteção, à liberdade de expressão e manifestação religiosa, inspirando as atualizações constitucionais de distintos países, inclusive o Brasil que é signatário do Pacto. Entretanto, Boaventura de Sousa Santos (2014) profere críticas à defesa dos direitos humanos que prioriza os direitos individuais, preterindo os direitos sociais. Desse modo, no ano de 1959, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais (PIDESC) conduziu o deferimento aos direitos coletivos como saúde, educação, moradia, alimentação, segurança a todos os humanos. Embora essas prescrições internacionais norteiem as legislações em âmbitos nacionais nos países signatários das Organizações das Nações Unidas (ONU), a efetivação de tais direitos a todos os humanos é embate perene, sobretudo, em relação aos direitos coletivos.

Da expansão das garantias aos sujeitos sociais reconheceu-se a necessidade de direitos específicos a determinados grupos como as crianças e os adolescentes. No reconhecimento da humanidade e dignidade a todos os indivíduos, crianças e adolescentes foram inseridos nas garantias fundamentais, ante suas particularidades no amadurecimento. Após o distanciamento e abandono da concepção de criança como “adulto em miniatura”, passou-se a caracterizar as fases do desenvolvimento humano, o que possibilitou atenção adequada às necessidades de cada estágio, o que na forma da lei se consubstanciou na construção de políticas públicas voltadas, especificamente, à infância e adolescência. Assim, para o pleno desenvolvimento, a convivência familiar e comunitária, o lazer, a afetividade são garantias a serem preservadas.

Embora sejam notórios os progressos da legislação aos infantes, convém pontuar as complexidades provenientes das disputas de poder na efetivação dessas garantias que fomentaram avanços, mas também retrocessos. A Declaração de Genebra, em 1924, preconizou normatizações protetivas e singulares aos infantes ao enfatizar a prioridade no atendimento em situações de emergência, possibilidades para o desenvolvimento material e espiritual, bem como assistência e abrigo em casos de abandono. No Brasil, o Código de Menores, de 1927, ao declarar proteção e assistência a menores, reverbera a expressão “menor” aos que se encontravam em situações de vulnerabilidade social, moral ou fossem infratores. Esse código, com poder coercitivo às crianças e adolescentes, permitiu o encarceramento dos

considerados “delinquentes” com idade acima dos 16 anos. A delinquência do “menor”, permeada de exclusão, abandono e exposição às inúmeras outras violências, adquiriu, desse modo, uma cor e uma classe social.

Durante a vigência do Código de Menores, no Estado Novo, implantou-se o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência. Sob o viés assistencialista, as políticas públicas aos infantes, propostas por Getúlio Vargas, foram destituídas de fiscalização nas instituições de acolhimento e poucos recursos foram disponibilizados para efetivar as ações minimamente necessárias. A orientação assistencialista do SAM se seguiu até sua substituição pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), em 1964. Em plena ditadura militar, a assistência às crianças e adolescentes foi vinculada à Política de Segurança Nacional. A Fundação Nacional do Bem-Estar, atrelada à PNBEM, incorporou em suas ações o autoritarismo do período; distanciou-se do assistencialismo ao aproximar-se da supervisão social, propondo instrumentos repressivos e centralizadores na política de atenção infanto-juvenil, conforme destaca Tavares (2013).

Enquanto políticas públicas assistencialistas eram pautadas no Brasil, a ONU, durante a Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, promulgou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Documento redigido especificamente à proteção dos direitos de crianças, que suplementou os artigos da Declaração de Genebra e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Uma década depois, a Convenção de San José da Costa Rica proferiu, em seu Art. 19, que “Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado”. Logo, levantou-se a defesa de que a incumbência, quanto à proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, é coletiva: Estado, família e sociedade são corresponsáveis. Em continuidade aos marcos legais internacionais, a Regra de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude), promulgada em 1985 na China, salientou a cooperação das nações ao promover o bem-estar de crianças, adolescente e suas famílias. Além disso, visou garantir o pleno desenvolvimento pessoal e social mediante a educação, a fim de preservá-las de comportamentos desviados. A ênfase no controle social e na disciplina comportamental persistiu.

As legislações ora apresentadas, ainda que expedissem normatizações

legais protegendo direitos específicos à infância e à adolescência, não impunham obrigatoriedade de aplicabilidade. Todavia, é a partir do fim da guerra fria, e no caso do Brasil, da redemocratização de meados da década de 1980, que foi pautado o ordenamento jurídico centrado não apenas na proteção, mas no reconhecimento da cidadania das crianças e adolescentes. Assim, a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, ratificou a necessidade do desenvolvimento pleno da criança no meio social, destacou a importância da família e da convivência em comunidade, referenciou normatizações quanto à adoção e destacou, inclusive, a necessidade de elementos essenciais ao desenvolvimento: a afetividade (CONVENÇÃO, 1990). Em consonância a esta legislação, em âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi ratificado, em 1990, propondo um novo paradigma de garantias de direitos às crianças e adolescentes com idade inferior aos 18 anos, por meio da proteção integral⁴.

Ampliando-se as garantias legais pautadas pelo ECA, a redefinição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, bem mais que substituir a LDB de 1961, promulgou avanços legais na educação quanto à inserção de obrigatoriedade de oferta educacional para primeira infância, conforme Art. XX, bem como a defesa das condições de permanência advindas da merenda escolar, transporte, materiais didáticos e estruturação física adequada.

Do delinear das legislações ora apresentadas, vislumbra-se na educação um mecanismo para se alcançar outros direitos. Desse modo, a construção da legislação brasileira educacional, ao reconhecer os processos formativos no âmbito escolar como direito social, buscou conduzir as políticas públicas, planos e projetos educacionais aos princípios democráticos. No entanto, reitera-se a não linearidade desse processo. A reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem a participação da sociedade e os constantes ataques ao financiamento educacional demonstram os movimentos de idas e vindas para efetivação da

⁴ A doutrina de Proteção Integral a crianças e adolescentes legitimada pelo ECA, contrapôs-se à doutrina de Situação Irregular. O aperfeiçoamento da legislação protetiva evidenciou a cidadania das crianças e adolescentes, retirando-os, ao menos no plano jurídico, da condição de menor. No entanto, ainda que há mais de três décadas o ECA esteja em vigência, ideários como a redução da maioria penal para 16 anos, legitimação do trabalho infantil como forma de educar moralmente e a necessidade de práticas punitivas como castigos físicos e psicológicos para formação da personalidade são constantemente requeridos para educação de crianças e adolescentes.

educação enquanto direito social, ou seja, na legitimação de direito humano.

Por que vincular Direitos Humanos e Educação?

Dentre os direitos sociais, a educação é indubitavelmente um dos mais relevantes tanto ao indivíduo quanto à sociedade, pois dela dependem o acesso a outras garantias, bem como o desenvolvimento social, cultural, econômico. Desenvolvendo-se em distintos lugares e modos, a educação encontra, na instituição responsável pelo ensino formal, o espaço para efetivar os princípios democráticos. Desse modo, a escola enquanto instituição democrática tem o dever de garantir acesso e permanência a todos, sobretudo das crianças e dos adolescentes ao se levar em consideração seus processos de desenvolvimento. Contudo, quando os fins e os meios da educação formal intentam a reprodução de valores, estabelecimento de padrões de indivíduos e unidade de pensamento, suplanta-se todo o potencial criativo, vivo e inovador que a escola pode fomentar. Assim, ao se propor paradigmas educativos que notabilizem a dialogicidade, liberdade e criticidade fomentam-se mudanças individuais e sociais.

A universalização da educação é um dos principais instrumentos de direitos à infância e adolescência ao se resguardar, por exemplo, o direito ao brincar e à livre expressão do pensamento. No entanto, conceder exclusivamente o acesso, não efetiva a garantia legal. Sendo assim, é preciso tornar a escola – espaço de promoção de cidadania – com ensino de qualidade social, que promova as condições de permanência. Esses são alguns indicativos para consolidação do que defende as legislações protetivas. Neste reconhecimento da instituição educacional enquanto espaço de formação social é que, em 2006, por intermédio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, a escola recebe a incumbência de educar também para os Direitos Humanos mediante as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018). A princípio, pode parecer até um pleonasma “Educação em Direitos Humanos”, pois se pressupõe que a educação em sua essência já promova este intento, porém, fez-se necessário a construção de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em consonância ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Isso porque sua execução não era efetivada nas práticas pedagógicas escolares.

É nesse objetivo de inserir a temática de valorização e respeito a todo

ser humano, que o PNEDH (2003, p.7) diz que educar, para os Direitos Humanos, é

[...] fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

Dessa forma, a relevância da formação cidadã é embasada no respeito, extinção da desigualdade e injustiça. A ausência desta temática, na esfera educacional, descentraliza a relevância do humano nos processos de interação social e elenca valores atrelados aos interesses do capitalismo, como educar para o mercado de trabalho, para o consumo, para o sucesso individual; destoando, dessa maneira, dos propósitos fundacionais da educação, conforme Mézaro destaca ao se referir a Gramsci (2005, p.9): “Educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias”.

Assim, perceber a relevância da instituição educacional para as convivências sociais evidencia sua potencialidade na promoção da cultura de paz que, por sua vez, ocorre por meio de princípios como solidariedade, respeito às diferenças, liberdade e justiça. Contudo, a mesma instituição que busca implementar a prática dos direitos humanos é palco de violências que ultrapassam seus muros, adentram à sala de aula e interferem nas relações sociais. Quando a natureza dos conflitos se converte em violências e agressividades, é comum, na escola, a adoção de práticas que visam ações repreensivas e coercitivas, desconsiderando os fatores que refletem os comportamentos sociais, como as interferências das novas tecnologias, do consumismo e das intensas exposições à violência, conforme destacam Zluhan e Raitz (2014). Além disso, no intuito de conter as desavenças no ambiente escolar, recorre-se, frequentemente, ao autoritarismo da cultura punitivista, desconsiderando, desse modo, que é por intermédio dos conflitos que se constroem mudanças.

Embora desde 2006, a nível nacional, haja diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a prática dos direitos humanos, quanto à valorização do indivíduo, respeito às diversidades e resolução de conflitos de maneira amistosa, essas ainda não são notabilizadas. Como

recurso para inibir atos violentos de distintas naturezas expostos na escola, em 2015, foi publicada a lei nº 13.185, mais conhecida como lei Antbullying, ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Todavia, as práticas de violência não advêm apenas do meio externo, mas também ocorrem em via de mão dupla, a saber, a cultura escolar produz violências. Bernard Charlot (2002) comenta que a violência escolar não se restringe à violência física, mas apresenta-se também por meio de incivildades e violência simbólica. A primeira se discorre enquanto desferimentos de agressões à pessoa ou ao patrimônio; já as duas últimas, apresentam-se, respectivamente, como humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito. Conseqüentemente, os distintos atos agressivos sucedem nos discentes desprazerem pelos estudos e nos docentes, não identificação e insatisfação profissional. Por isso, convém a desconstrução dessa instituição que produz violências de maneira simbólica e visa somente à profissionalização.

Porém, a efetivação da escola, enquanto instituição que promove a cidadania, dá-se à medida que a violência estrutural, que subjuga e priva parcela significativa de pessoas de serem cidadãs, for superada. A ausência de moradia, alimentação, acesso à saúde são questões de violência estrutural que inviabilizam o pleno exercício da cidadania. As questões educacionais não podem ser desvinculadas dos problemas sociais, proposição que Hannah Arendt (1957) ressaltou ao abordar a crise na educação e que, em sua dimensão política, deveria promover de fato a igualdade, não centrada no reconhecimento legal, mas de promover a equidade entre as classes e as mesmas oportunidades a todos. Assim, ao se denunciar as desigualdades, a educação deve intentar a promoção da justiça social. Todavia, percebendo a lógica neoliberal, o Estado investe o básico nas áreas educacionais e o próprio indivíduo, a partir de suas díspares condições, assume a responsabilidade de suprir as demandas formativas. Por conseguinte, exige-se o investimento em capital humano e aplicação de recursos para obtenção de retorno financeiro em uma melhor empregabilidade, intensificando, dessa maneira, a competitividade entre indivíduos. Assim, há o redirecionamento do currículo escolar, a fim de atender as necessidades da vida do trabalho, para que, ao término do período mínimo de formação, o sujeito esteja apto ao mercado empregatício. No entanto, o direcionamento mercadológico do projeto educativo não garante a empregabilidade, sobretudo, em um mundo globalizado com empregos escassos e transitórios. Cabe pontuar

que os objetivos da educação, sob essa perspectiva, visam atender metas internacionais, como as do Banco Mundial.

Assim como os comportamentos sociais sofrem influências do capitalismo, os projetos educativos esboçados no currículo, nas práticas avaliativas e formação docente e discente também sofrem intervenções, que designam à escola a reprodutividade de mecanismos, como competitividade, meritocracia e felicidade pelo consumo. Sob tais perspectivas, redirecionam os intuítos educacionais à profissionalização, que não contemplam os fins da educação e complexificam ainda mais as relações humanas.

Contrapondo-se à concepção mercadológica da educação, o PNEDH propõe, entre suas vertentes e objetivos, promover educação democrática, diversa e inclusiva. Diante disso, os objetivos e propostas do PNEDH devem fazer parte do cotidiano da educação formal e não-formal, e, dentre os princípios norteadores da Educação Básica, estão o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos; objetivos e práticas escolares consonantes aos valores da cultura de paz; garantia da cidadania através da estruturação da diversidade cultural e ambiental; bem como direcionamento do currículo, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, avaliação, instrumentos didático-pedagógicos e formas de gestão a partir da educação em direitos humanos.

Contudo, quanto ao aspecto formativo inicial e contínuo dos profissionais da educação, cumpre pontuar o quanto a lacuna formativa, nesta área, impõem-se como barreira à ampliação de saberes que ressaltam a valorização das relações humanizadas. Dada a complexidade das relações humanas, é importante, no processo formativo dos docentes, evidenciar o caráter humanitário. Desse modo, compreende-se que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14). Espera-se dos docentes que, após passarem pela ampla vivência na vida pessoal, na escola e no processo formativo profissional, estejam prontos para assumir uma sala de aula com suas inúmeras diversidades. Porém, a dinamicidade das relações humanas, das necessidades e interesses pela aprendizagem, bem como as inovações e

inserção das novas tecnologias na educação impõem um constante processo de (re)aprender a prática docente.

Miguel Arroyo destaca que esse processo se equipara ao da construção de um artífice em seu ofício. Produzido a partir de uma historicidade e interações humanas. A arte de educar não se consolida em um presente, em um momento estanque, mas é fruto de construção social. O que importa é que, por meio desta expressão – ofício de mestre – e do passado que ela carrega, aos educadores é concedida a licença para serem “continuadores de um saber-fazer” enraizado em um passado, em uma história (ARROYO, 2000, p. 24). Como consequência de processos interativos, o ofício do fazer-saber-ser docente reflete não só elementos das práticas sociais, mas também algumas problemáticas. O conflito de realidades entre docentes e discentes é permeado por experiências distintas, sobretudo para aqueles que vivenciam desigualdades, vulnerabilidades e violências. Por vezes, o próprio docente carrega, em sua própria experiência de vida, memórias do ambiente escolar muito distintas da realidade encontrada na esfera profissional. Os alunos, a infância, a adolescência são outros.

Nesse sentido, um modelo educativo fundado no acúmulo do saber e na concentração de poder constitui relações pautadas sob hierarquias e controle social, vínculos tidos como respeitáveis, refletem bem mais a condição dominante-dominado adquirida por meios repressores. A escola que se propõe cidadã, dialógica, democrática não se utiliza desses artifícios para estabelecer aprendizagens nem o docente usa da arbitrariedade para obter o respeito. Por isso, o desenvolvimento de práticas que exultem a cultura de paz, dentro do espaço educativo formal, significa a ampliação desta experiência para a dimensão macro: a vida para além dos muros da escola. Mediante o exposto, é possível pensarmos em um espaço educativo formal embasado nas práticas dos Direitos Humanos? Há lugar para concretude da diversidade, inclusão e solidariedade no âmbito escolar? Quais os caminhos a serem percorridos e passos a serem dados para que se efetive a vinculação da Educação e Direitos Humanos na educação escolar?

A práxis educativa embasada nos Direitos Humanos

O desafio de implantação da cultura de paz, na escola, vinculada aos princípios dos Direitos Humanos perpassa por distintas esferas, dentre essas

o processo formativo dos profissionais da educação. Logo, não se restringe aos docentes, o que revela a indispensabilidade de toda comunidade escolar compreender os fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Em relação à formação inicial e continuada dos docentes, há lacuna formativa concernente aos Direitos Humanos. Com vistas a interferir, principalmente, nos moldes relacionais dos sujeitos no espaço escolar, é que se objetiva conceder subsídios teóricos e metodológicos para que estes profissionais possam lidar com as complexidades interativas. Porém, propor apenas disciplinas na formação inicial dos docentes não consegue dar conta do processo formativo que envolva, na práxis pedagógica, solucionar situações conflitantes. A fim de conter as manifestações de violências no espaço educacional, instrumentos autoritários, como gritos, ameaças e punições são reivindicados. Mas por que tais estratégias são utilizadas? O melhor caminho para conter conflitos é por meio de práticas também violentas? Os profissionais da educação são orientados a lidar com estas situações? O desconhecimento de formas para se lidar com a violência fomenta mais violência. Portanto, é imprescindível conhecer estratégias que permitam não apenas aos profissionais, mas aos próprios estudantes evitar e resolver os conflitos. A intensidade dos conflitos, ao ponto de desencadear violências, podem ser evitadas e contidas, mas não suprimidas, pois o conflito é inerente às relações humanas.

Propor a inserção da Educação em Direitos, à princípio, por intermédio da formação docente, faz-se necessário identificar as trajetórias de formação dos grupos sociais, pois, historicamente, a humanidade presenciou intensas disputas de poder. O saber, o belo, o ter, o dócil eram aspectos que instrumentalizavam padrões e impunham, aos de comportamentos desviantes, o silêncio, o menosprezo, a exclusão e a punição. Para o estabelecimento desses padrões, recorreu-se às instituições ora para normatizar, ora para disciplinar os corpos e mentes. A escola serviu de instrumento à uniformização de comportamentos e pensamentos, ao estipular a “transferência” de conhecimentos de modo informativo. Ou seja, o professor informa; o aluno, reproduz. Contudo, um modelo educativo, que vise romper com tais práticas, defende, principalmente, a dimensão dialógica da educação através da problematização da realidade (FREIRE, 1987). No processo educativo, a comunicação assume papel central para libertação ou para aprisionamento. Além disso, na busca de relações de

convivências mais amistosas e respeitosas, a Educação – em e para os Direitos Humanos – lança sua contribuição.

A efetividade da Educação em Direitos Humanos tem encontrado, nas práticas de promoção de cultura de paz – como a Justiça Restaurativa⁵ (JR) e a Comunicação Não-Violenta⁶ (CNV) –, formas de instrumentalizar, na escola, convivências mais humanizadoras e horizontalizadas. A JR e a CNV, bem mais que técnicas para resolução de conflitos, fundamentam-se em práticas pedagógicas que inserem os sentimentos e necessidades nas relações sociais. Como vertentes da cultura de paz, as implantações da JR e CNV, no âmbito escolar, objetivam propor alternativa à resolução de distintos conflitos de ordem interpessoal ou institucional, mas evidenciando, sobretudo, a participação coletiva.

É sobre ampliar o foco do conflito, ou “trocar as lentes, como propôs Howard Zehr, professor estadunidense e um dos precursores da Justiça Restaurativa, que se deve atentar ao se resolver um conflito. Se um estudante que vivencia uma situação de violência estrutural, ao não ter acesso a alimentação antes de sair para escola, e ao chegar ao espaço educativo, por uma indisposição com um colega o agride, receberá uma punição por tal atitude. Contudo, as circunstâncias pretéritas que provocaram a agressão como fatores sociais, biológicos e emocionais são levadas em consideração na responsabilização e compreensão das consequências. Por isso, nas práticas restaurativas, a comunicação tem papel crucial, ao passo que envolve aspectos bem mais amplos que a verbalização dos significantes.

Desse modo, no processo de resolução de conflitos na perspectiva

5 A Justiça Restaurativa foi, inicialmente, admitida no contexto do sistema jurídico com vista a intervir nos excessos de judicializações de conflitos, ou seja, com práticas que pudessem solucionar desavenças antes mesmo da formulação de processos ou resolvê-las sem a perspectiva da punição, mas permitindo ao agressor reparar os danos ocasionados a vítima. Mas, o delinear da construção de uma cultura de paz, condizentes à perspectiva da JR, teve seus primeiros atos após a Segunda Guerra Mundial. Os resultados nefastos dos embates violentos entre os Estados-Nações exigiram o pautar de outras maneiras de resolver os conflitos que não fossem as guerras. Foi pela via política e institucional que, no Brasil, a partir de 2003 as práticas de JR, chegaram ao âmbito jurídico, como destaca Balaguer (2014).

6 A Comunicação Não-Violenta criada, em 1960, pelo psicólogo estadunidense, Marshal Rosenberg. Este discípulo de Carl Rogers, buscou apresentar bem mais que uma técnica comunicativa, mas propor uma filosofia de comunicação que os sentimentos e necessidades das pessoas tivessem centralidade. Em vista disso, objetivou por intermédio da CNV aproximar grupos sociais divididos por questões raciais como no *Apartheid norte-americano*.

da Justiça Restaurativa, tanto a pessoa prejudicada quanto quem fomentou a agressão de distinta natureza, têm a oportunidade de falar sobre suas necessidades, sentimentos e emoções com objetivo de se conduzir a um acordo, no qual se tentará contemplar ambas as partes. Nesse processo, além do ofensor e ofendido, participam membros da comunidade escolar que, de algum modo, tenham relação com o conflito, e um mediador, também conhecido como facilitador. A pessoa responsável por mediar a resolução de conflito no espaço escolar, com formação voltada à mediação em JR, recebe a incumbência de, por intermédio de um prévio planejamento, direcionar perguntas que favoreçam a escuta ativa, que possam expor elementos subjacentes aos conflitos, como emoções, traumas, sentimentos retraídos ou expostos de modo intenso. Por tais conduções, busca-se um compromisso de reparo aos danos, mas, principalmente, compreensão das implicações que as atitudes agressivas ou defensivas têm não apenas a um sujeito, mas prejuízos à coletividade.

A autonomia dos sujeitos em resolver os conflitos assume lugar de destaque, nas práticas de Justiça Restaurativa. Busca-se, neste processo, a exposição dos sentimentos e das necessidades que desencadearam desentendimentos, insatisfações, indisciplina. Desse modo, os próprios indivíduos envolvidos buscam construir acordos e formas de reparo, travando-se, assim, um diálogo em formato circular, pois se recorre às práticas de povos tradicionais⁷ no círculo restaurativo, realizado no âmbito escolar. O objetivo maior é expor as emoções e identificar os motivos que estão ocasionando as tensões e desentendimentos. Fundada em valores de justiça com intuito de reparação, a JR se afasta da tradicional ideia da punição como instrumento de se fazer justiça. Sendo assim, implantar a Justiça Restaurativa na Educação significa apresentar mudança de paradigmas quanto ao lidar com os conflitos que adentram ao espaço escolar.

A proposta da JR na escola busca estimular não apenas a resolução do conflito, mas a prevenção da violência e fortalecimento das relações. Nesta nova forma de lidar com os conflitos não se estimula a punição, mas a responsabilização, as práticas de convivência que estimulem a empatia, a enxergar o outro e compreender suas ações. Além disso, cabe destacar o

7 A JR resgata práticas de povos tradicionais, em relação à resolução de conflitos, como os maoris na Nova Zelândia, os aborígenes na Austrália, aldeias africanas e a luta pela libertação da Índia de maneira pacifista de Gandhi (BALAGUER, 2014).

protagonismo e autonomia dos indivíduos em solucionar as problemáticas, pois a resolução dos conflitos se dá de modo coletivo, não mediante um sujeito alheio à situação e que intervirá. Entretanto, os próprios atores buscam estratégias para solução e reconhecimento da responsabilização de cada um no fomento dos conflitos. Desse modo, destacam-se, na aplicabilidade da JR implantada no espaço educacional, as contribuições dos círculos de construção de paz⁸, que são importantes instrumentos na solidificação de relações de convivências saudáveis e fortalecidas.

Na proposição de uma escola que se consolide enquanto plural, na qual o diálogo encontre centralidade desde o planejamento até a resolução de conflitos e a cultura de paz se evidencie não apenas nos projetos, mas também nas práticas, algumas estratégias têm sido requeridas a fim de concretizar convivências que recorram ao diálogo como forma de prevenir a violência. Nesse sentido, pautada no processo comunicativo que envolve a empatia, a Comunicação Não-Violenta vincula-se enquanto prática restaurativa, ao facilitar a interação entre interlocutor e receptor. Assim como na JR, as necessidades, sentimentos e escuta ativa são evidenciadas. Interagir de modo compassivo visa contrapor-se à perspectiva de resposta violenta e, diante disso, a CNV se apoia em um processo comunicativo fundamentado em basicamente quatro áreas: observação, sentimento, necessidade e pedido. Objetiva, como o próprio nome já diz, estabelecer interação afável, interligada à perspectiva restaurativa.

Um dos principais objetivos da filosofia da Comunicação Não-Violenta é entender o funcionamento do ser humano, compreendê-lo por meio de sentimentos e necessidades, a fim de promover o resgate de sua humanidade através de conexões entre o ouvir e o falar e, por intermédio desse resgate, alcançar acordo consigo mesmo, com o outro, com a vida. Os paradigmas contemporâneos das sociabilidades fundados no virtual, técnico e racional não destacam as reais necessidades do humano. Necessidade de resgate do coração, da coragem, do acordo. O resgate do humano que se dá através do acordo tem por base o diálogo que evidencia o outro, o tocá-lo, atravessá-lo com a palavra, além de ensinar a lidar com nossos sentimentos, sensações e emoções.

8 Os círculos restaurativos são os espaços comunicativos para resolução dos conflitos. A circularidade faz referência tanto às tradições culturais, quanto à comunicação desprovida de hierarquização.

A CNV propõe criar o diálogo, construí-lo mediante a grande tradição do acordo, da concordância das relações humanas e orientação sobre como lidar com o “dragão”, ou seja, as emoções mais agressivas e destrutivas, como a raiva e o medo. Assim, na perspectiva da CNV, tais emoções, ainda que ressaltem aspectos violentos, precisam ser compreendidas e acolhidas por intermédio dos seus dois principais pilares: a escuta sincera e a pergunta verdadeira. A escuta com atenção, na qual mantém o outro presente, a qual cria conexão entre os sujeitos. Ajuda o outro a esclarecer a situação, construir resolução a partir de si mesmo. Escuta que revele ao outro a importância do é dito, ainda que a *priori* possa não ser agradável de ouvir. E ouvir com atenção, sem fazer pré-julgamentos.

Já o outro pilar, a pergunta verdadeira, releva interesse em compreender as necessidades, emoções e sentimentos do outro ao ponto de constituir empatia nesse diálogo. Nas relações, nos embates conflituosos, busca-se sempre um método, receita ou técnica de resolução de conflitos com intuito de “consertar” os devaneios, as exaltações de ânimo e, por isso, encontrar uma resposta técnica seria um caminho favorável. No entanto, nas relações humanas é preciso ponderar que não se é possível enquadrar nenhum sujeito em uma “caixinha” e acreditar que uma técnica de resolução de conflitos seria possível de ser reproduzida em todos os indivíduos. Rosenberg (2006, p. 21) destaca o embasamento da CNV por intermédio de “habilidades e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas”.

Desse modo, o ouvir, o compreender e o responder contemplam a construção do diálogo – como já apontamos – que reconhece a existência do outro e auxilia a compreensão e resolução dos conflitos, o que demonstra as potencialidades do diálogo. Compreender as necessidades do outro a fim de resolver a gênese do conflito, e não simplesmente mediá-lo. Para isto, é fundamental, nesta escuta, segundo Rosenberg (2006), desvencilhar-se de aspectos que bloqueiam a interação comunicacional de modo efetivo como, por exemplo, os julgamentos moralizadores, comparações e negação de responsabilidades.

Considerações finais

Por fim, tentou-se esboçar, neste texto, uma breve reflexão em

relação à Educação e aos Direitos Humanos, com o objetivo de apresentar a relevância de se inserir nas práticas, discursos e currículo escolar a temática dos Direitos Humanos. Relevância demonstrada tanto para formação social quanto para garantia de direitos fundamentais às crianças e adolescentes. A educação como direito social é inserida no âmbito dos direitos coletivos, sendo necessária não só à obtenção de outras garantias legais, mas também para formação para cidadania. Por isso, no processo de democratização e ampla inserção de indivíduos, o espaço educativo assume a responsabilidade de apresentar aos indivíduos, em processo de formação, as diversidades de sujeitos e pensamentos, a fim de promover relações que acolham as diferenças por intermédio do respeito, exultando, dessa maneira, o ideal de uma sociedade democrática.

Contudo, o espaço educacional, por vezes tido como arena de embate tenta, geralmente, silenciar a criticidade denunciante da exclusão das minorias. Em vista disso, a interlocução com os Direitos Humanos e com a Educação objetiva, justamente, consolidar os fundamentos propostos para a instituição de educação formal. Além disso, a educação progride concomitantemente ao reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto cidadãos e, por isso, é imprescindível estabelecer sociabilidades que evidenciem os Direitos Humanos na educação.

As reflexões delineadas por intermédio da análise de legislações, bem como referenciais bibliográficos relacionados à Educação e dos Direitos Humanos evidenciaram, inicialmente, a importância da escola como espaço de formação para vida em sociedade e, posteriormente, práticas que fitam a cultura de paz e resoluções de conflitos de forma democrática. Assim, é notório e indispensável o desenvolvimento de aprendizagens que ressaltem o respeito às diversidades, bem como a defesa da igualdade e da justiça social.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2001. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício do Mestre:** imagens e auto-imagens. RJ: Petrópolis Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado e a política e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da Educação:** impasses perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BALAGUER, Gabriela. **As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola:** primeiras aproximações. Revista Subjetividades, Fortaleza, v.14, n. 2, p. 266-275, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: Acesso em:

_____. 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, 2003.

_____. **Leis e decretos.** Lei n.8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

_____. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Fundamental necessidade de lei formal, editada pelo Congresso Nacional, para regulamentar o ensino domiciliar. Recurso desprovido. Acórdão n. 888815/2018. Relator: Roberto Barroso. Decisão em 12 de setembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749412204>. Acesso em: 03 maio 2021.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 30 nov. 2018.

Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789. In Textos Básicos sobre Derechos Humanos. Madrid. Universidad Complutense, 1973, traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. APUD. FERREIRA Filho, Manoel G. et. alli. **Liberdades Públicas**

São Paulo, Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

DECLARAÇÃO DE GENEVRA. Disponível em: <https://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2013/01/22/a-historia-da-heroina-que-criou-a-declaracao-dos-direitos-da-crianca/>. Acesso em: 20 abr. 2021

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Pobreza na infância e na adolescência.** Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/2061/file/Bem-estar-e-privacoes-multiplas-na-infancia-e-na-adolescencia-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTEL, Leticia de Campos Velho. **São os direitos fundamentais disponíveis?** Reflexões à luz da teoria dos direitos de Robert Alexy. In: _____ (org.). Estudos Contemporâneos de Direitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Lumen Juris; Criciúma: Editora Unesc, 2009. cap. 2, p. 43-70

MORIN, Tania Machado. **Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa – 1789-1795.** 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 17 fev. 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** 1. ed. Editora Ágora: São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Patrícia Silveira. A política de atendimento. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (org.). **Curso de direito da criança e adolescente: aspectos teóricos e práticos.** 6. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 371-434.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLÉ, Michael et al (org.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O TRABALHADOR EDUCADO: O COLÉGIO SALESIANO DO RECIFE E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO (1892-1906)

Jaqueline Calixto dos Santos¹

INTRODUÇÃO

No ano de 1889 o negro não é escravizado. É o que as crianças aprendem nos livros de História. Recebe salário pelo trabalho que executa e se libertou do chicote, uma vez que foi abolida a escravidão no Brasil. Ao menos é o que nos conta a história dita oficial, “aquela elaboração histórica que convém aos grupos dominantes na sociedade e que se encontra consagrada e difundida principalmente nos livros escolares e na mídia” (PRESTES, 2010, p. 92).

E o trabalhador, que não é mais escravizado, deixa a lavoura e vai à fábrica. São muitas e se espalham rapidamente: é o progresso, é a república, é o moderno. Além disso, a pequena Vila de Camaragibe, ainda distrito do município de São Lourenço da Mata, inaugura, no ano de 1895, sua fábrica de tecidos, uma das mais inovadoras do Nordeste brasileiro. O escravizado que empunhava o facão nos engenhos de cana-de-açúcar, há apenas sete anos, agora opera máquinas que fizeram uma longa viagem da França até o estado de Pernambuco.

O fim do regime escravocrata demarca o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores que, em virtude dos séculos de escravidão que assolaram o país, não se encontram preparados tecnicamente para o exercício de atividades relacionadas aos setores industriais e de comércio

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora da educação básica. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: jaqueline@hotmail.com

que despontam, não apenas em Pernambuco, mas praticamente em todo o território do Brasil.

A Igreja Católica assume, por intermédio dos Liceus, o papel de formar uma nova categoria de trabalhadores, na medida em que passa a oferecer profissionalização – à exemplo dos padres Salesianos – ou apenas educação formal, caso da congregação dos Maristas. Estes últimos, inclusive, instalam-se e passam a exercer suas atividades dentro da fábrica de tecidos de Camaragibe, então interior de Pernambuco.

O que se pretende aqui é apresentar a participação da congregação de padres Salesianos que, através do colégio inaugurado na cidade de Recife no ano de 1895, passam a desenvolver atividades educativas voltadas à formação profissional de jovens. As oficinas de aprendizes, como eram denominadas, visavam atender a uma classe social específica: jovens pobres, negros ou órfãos. Tal modelo demarca posições e deixa claro que a República, às vésperas da Proclamação, seria, como se mostrou, insuficiente para pôr fim às estruturas que sustentavam a sociedade brasileira.

O marco temporal aqui apresentado compreende o período entre 1892 e 1906, que demarcam, respectivamente, a chegada dos primeiros salesianos ao Recife e o lançamento do estatuto do colégio por eles fundado.

Ensino profissional: breves apontamentos

Conforme aponta Manfredi (2016), a educação profissional no Brasil foi, por um longo período, tratada enquanto atividade compulsória. À princípio, foram as forças armadas (exército e marinha) as primeiras instituições que atuaram no que diz respeito ao ensino de ofício – um trabalho que estava muito mais ligado a caridade e ao assistencialismo, do que uma formação propriamente intelectual. Os arsenais da marinha, por exemplo, demandavam grande contingente de mão-de-obra, o que levou o governo a demandar pela força de trabalho de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a autora aponta que,

Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina.

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária (...) e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outro (MANFREDI, 2016, p.55).

No entanto, é importante destacar que as atividades manuais eram vistas com desprezo por uma parcela da população que creditava o trabalho manual aos povos indígenas (colônia) e negros escravizados (império). Mesmo que essas atividades viessem a ser desenvolvidas por pessoas livres, como por ventura ocorria, eram relacionadas a uma classe social inferior: “Socialmente, contudo, ambos, educação colonial e trabalho servil, eram tidos na conta de coisas de menor valor, em outras palavras, discriminados” (Castanho [s.d]).

Os salesianos se inserem na categoria de iniciativas privadas de educação profissional por meio da criação dos Liceus de Artes e Ofícios. No entanto, as especificidades culturais da sociedade brasileira, conforme já citado, foram se constituindo em entraves para que os colégios desta congregação obtivessem o êxito esperado na formação de jovens. O que se observou já nas primeiras décadas da República foi o fato de que as oficinas de artífices fracassavam gradativamente, enquanto o ensino preparatório para a Universidade, esse destinado à elite, prosperava.

É nesse contexto, apresentado de forma breve, que se forja a educação profissional ou educação para o trabalho no Brasil. Das casas de educandos artífices aos liceus, que surgem ainda no império, predominava uma concepção de que a profissionalização, quando relacionada a trabalhos manuais, deveria ser destinada a uma parcela específica da população. Sobre esse aspecto, Castanho, (s/d p.8) pontua:

Dessa maneira, sendo levados na mesma cambulhada o trabalho livre e o trabalho escravo no que se refere às artes mecânicas e manufaturas, acabou sucedendo que tais ofícios não exerciam atração para os que podiam escolher, isto é, os livres, os não escravos, os que, mesmo explorados na venda de seu trabalho, não eram compelidos a ele por coação física, mas por mecanismos sociais de formação da força de trabalho dentro do modo de produção capitalista.

Os Salesianos

Surge, na cidade italiana de Turim, no final de 1841, a congregação de padres Salesianos. Tal fato ocorre a partir da inquietação de João Bosco Salles, padre católico que observava com inquietude a grande quantidade de jovens que perambulavam pelos centros urbanos em busca de emprego nas fábricas. Da inquietação, surge a ação. João Bosco põe em prática um modelo educativo que visava ao afastamento dos jovens do ócio e da criminalidade, através de um sistema que contemplasse aspectos morais e educativos. Assim,

Bosco conseguiu atrair meninos pobres para aulas de catecismo, misturadas a jogos e brincadeiras escolhidas, denominadas oratório festivo. Tendo o primeiro sido fundado em 1841. Como muitos dos meninos em sua maioria eram analfabetos, foram instaladas aulas noturnas de primeiras letras. (...) esses meninos tornaram-se aprendizes de ofícios, passando o dia nas fábricas e nos canteiros de obras (CUNHA, 2005, p. 50).

O cerne da pedagogia Salesiana, que permeou todo o trabalho desenvolvido, consistia em educar os jovens a fim de evitar que ficassem expostos à criminalidade. O método, inclusive, é denominado de sistema preventivo: “Em outras palavras, a miséria deveria ser combatida por ser geradora de pecados, como o desrespeito a autoridade (a subversão) e o roubo (o não reconhecimento da propriedade privada)” (CUNHA, 2005, p. 50)

Dessa forma, percebe-se que o interesse Salesiano consistia em desenvolver um projeto puramente assistencialista – permeado por aspectos disciplinadores –, uma vez que os jovens eram formados a partir de um modelo que minimizava e excluía a formação de consciência crítica em relação à posição social que ocupavam na sociedade.

O caminho que os padres perfizeram de Turim ao Brasil foi marcado pela visita do salesiano Luiz Lasagna ao Rio de Janeiro no ano de 1882. Partindo do país vizinho Uruguai, local onde os Salesianos já desenvolviam atividades, Lasagna atende ao convite de D. Pedro Maria Lacerda, então bispo do Rio de Janeiro. Assim, a cidade se torna a primeira do país a receber uma instituição salesiana. O colégio de Santa Rosa, na cidade de Niterói, torna-se, então, o primeiro Colégio Salesiano do Brasil, que inicia suas atividades em 1883, apenas um ano após a visita de Lasagna.

Os Salesianos chegam ao país em um momento de transição política,

uma vez que o pensamento republicano já é latente no seio da sociedade; e a elite patriarcal, até então ligada ao setor agrícola, observa com espanto o surgimento de uma classe burguesa que denuncia o conservadorismo predominante e aspira ares de modernidade. Nesse sentido, os Salesianos se configuram enquanto um dos elementos do moderno.

No que diz respeito ao regime imperial, havia uma tentativa de se desvincular das tradicionais ordens católicas presentes desde a invasão portuguesa. No caso da congregação criada por Dom Bosco, o espírito de modernidade que invocavam, agradou esse setor específico da sociedade, uma vez que “Confrontados com as antigas ordens religiosas atuantes no Brasil, os salesianos emergiram como educadores modernos, enfatizando o valor do trabalho, da recreação, da ginástica, do teatro e da música” (AZZI, 1983, p.76).

Existia ainda uma preocupação em moldar os jovens pobres de acordo com os interesses do estado. Muito mais que educar, eles deveriam ser disciplinados. Dessa maneira,

Era necessário não só ensinar a população a ler, a escrever e a contar, mas também se tornava imprescindível fornecer a esses desafortunados um elemento de produção necessário a vida econômica do país e importante para elevação dos padrões individuais: o ensino técnico-profissional (AZZI, 1983, p. 69).

Acontece que a abolição da escravatura em 1888 e a República proclamada no ano de 1889, não só impõem novos contornos para as relações de trabalho estabelecidas até então, como também exercem influência sobre o campo educacional. A corrente de pensamento positivista – que é predominante – estabelece as diretrizes para a política educacional republicana do período. Assim,

Os discípulos de Comte, reunidos na igreja e apostolado positivista do Brasil eram contrários à atribuição ao congresso nacional de competência para legislar sobre o ensino. Diziam eles que os congressistas não eram filósofos e, por isso, não poderiam decidir em matéria de ciência. Propunham completa liberdade escolar e docente, de modo que a anarquia resultante brotasse doutrinas novas, as quais seriam, então, amparadas pelo governo com subsídios para o seu ensino, mas nunca de modo exclusivo (CUNHA, 2005, p. 7).

A experiência educativa salesiana na cidade de Recife é um exemplo do que propõem os positivistas, uma vez que, desde a sua inauguração no ano de 1895, o colégio conta com subsídios do governo local em paralelo com doações, em grande parte, oriundas de um grupo ligado à elite burguesa. Em um documento denominado de *Apello*, os padres solicitam esmolas para iniciarem a construção do colégio, além de clamarem a toda população local que contribuíssem de acordo com o que possuem:

Tendes muito, daí muito; tendes pouco, dai pouco. Mas daí sempre, e daí de boa vontade”. Em relação as contribuições governamentais, em outubro de 1901 o responsável pelo colégio invoca a lei estadual para obtenção de recursos: “director do Collegio Salesiano, pede a vossa exc. que se digne a expedir as convenientes ordens a fim de lhe ser entregue pelo thesouro do estado a importância relativa ao primeiro trimestre da subvenção” (ACSSC, arquivo nº p 001-01. p.07).

Importante destacar que, além dos Salesianos, o estado de Pernambuco contou com a presença de diversas ordens e congregações religiosas ao longo de sua história, algumas já citadas anteriormente, a exemplo dos maristas. O seminário da cidade de Olinda, que surge a partir do então Colégio Real de Olinda, no ano de 1800, é de propriedade dos padres da ordem católica Jesuítas, e nas palavras de Cruz (2008, p. 28) “torna-se importante centro de renovação cultural, tanto do ponto de vista da ciência como da política”. Nogueira (1985, p.5) também ressalta a importância do Seminário: “Foi o Seminário de Olinda a grande instituição formadora de inteligências, com os nomes dos seus mestres e discípulos participando dos primeiros movimentos de caráter liberal de nosso país”.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco também é fruto de iniciativa católica. Conforme apontam Araújo e Santos (2011), a ordem Beneditina, inicialmente oferece cursos de Agronomia e Medicina Veterinária que, até então, só eram ofertados na cidade do Rio de Janeiro. Além da capital pernambucana, é possível constatar a ação educativa das ordens e congregações religiosas também em municípios do interior do estado. Nos municípios de Escada, Nazaré da mata, Timbaúba e Vitória de Santo Antão – região denominada de Zona da mata pernambucana –,

destacaram-se as ordens religiosas das Lourdinhas² e Damas da Instrução Cristã. Nos municípios de Garanhuns e Triunfo, regiões do agreste e sertão, destaca-se para os Maristas e Franciscanos.

Temos, assim, uma historiografia educacional ligada à presença e atuação do catolicismo. A congregação Salesiana, por sua vez, atuou junto à formação de trabalhadores, por meio de organização e estruturas próprias. Seu projeto de formação moral por meio do trabalho, apresentava uma dupla vantagem:

Por um lado, propiciava a aprendizagem de ofícios a um número adicional de jovens operários, atividade essencial para o processo de acumulação de capital. De outro lado, complementarmente, plasmava as atitudes, os valores e as motivações dos futuros operários, de modo a evitar que desenvolvessem lutas contrárias às ordens estabelecidas (CUNHA, 2005, p. 51).

Uma especificidade dos Salesianos é que sua chegada a diversos países e regiões se dá por meio de convites que, por sua vez, eram analisados em virtude da viabilidade logística e estrutural de cada cidade em que se pretendia instalar um colégio. Foi assim na cidade do Rio de Janeiro³ – primeira a receber padres da congregação –, assim como na cidade do Recife. A chegada seguia um padrão, que perdurou tanto na época do Império quanto durante a República. A concretização do projeto contava “(...) com subsídios da diocese e benfeitores pertencentes à nobreza, ao comércio e a alta burocracia do império” (CUNHA, 2005a, p.53); no período republicano, com doações da burguesia local e governamentais.

Recife

Insalubre. Esta é a palavra que os padres salesianos utilizam para descrever a cidade do Recife no final do século XIX. Essa descrição se encontra presente na carta que os recém-chegados enviam aos seus superiores na Itália. O olhar dos padres em relação ao Brasil é permeado por duas concepções: em algumas cartas elogiam a beleza do país e a receptividade dos brasileiros; em outras, ressaltam o incômodo com a ignorância atribuída por

2 Instituto das Irmãs da Imaculada Conceição de Nossa Senhora de Lourdes.

3 Na época em análise a cidade era capital do Brasil.

eles a esta mesma população. Em uma das correspondências, o secretário da congregação faz o seguinte relato,

Aqui no Brasil gostam muito das aparências – e são ignorantíssimos. As palavras ciência, observatório, meninos pobres, órfão, colônias agrícolas, etc., são tantos punhados de poeira atirados (...). Quem consegue a força de muitas lutas, umas fumaças de cultura a ponto de mastigar umas poucas palavras em francês e inglês ou tocar o piano em alguma reunião - é venerado- é um luzeiro de sabedoria, suas palavras são veneradas (...) o povo tem fé, mas uma fé vazia por causa da ignorância (OLIVEIRA, 2005, p.27).

A chegada da congregação à cidade é mediada pelos interesses do industrial Carlos Alberto de Menezes, líder de um grupo católico denominado de Vicentinos e com grande circulação e prestígio no meio católico. Menezes percebe que a inauguração de um colégio salesiano na cidade do Recife seria uma conquista em relação ao cenário que se desenhava na época: real necessidade de mão-de-obra para a expansão fabril, e carência de espaços educacionais destinados aos filhos da elite local; seus filhos, inclusive, foram os primeiros alunos do colégio.

O industrial ressaltava com frequência a relação entre trabalho e catolicismo. Em um dos relatórios da empresa que dirige, escreve:

Estamos preparando para os operários habitações cômodas, higiênicas e confortáveis: isoladas, com terreno bastante que lhes permita o gozo de todas as vantagens que não podem oferecer casas apertadas umas às outras, nesse estilo tão conhecido dos cortiços, que são verdadeiros sepulcros de gente viva. Projetamos para assegurar ao nosso pessoal todas as vantagens como escola para seus filhos, instituições econômicas, beneficente e cooperativas. Queremos proporcionar-lhes o alimento moral da religião, esse elemento tão poderoso de moralidade, de ordem, de economia, de dedicação e de verdadeira felicidade para homens (COLLIER, 1996, p. 63).

Entretanto, Carlos Alberto vê frustrada sua primeira tentativa em trazer os salesianos para a cidade de Recife, uma vez que seu convite é recusado. Sua insistência é recompensada no ano de 1894, quando a congregação aceita a empreitada, em grande parte, por terem chegado à conclusão da importância estratégica da cidade que, por possuir um porto marítimo, facilitaria o trânsito para o continente

européu. O colégio salesiano do Recife é definitivamente inaugurado em fevereiro do ano de 1895. Em carta enviada aos superiores da congregação na Itália, Pe. Sironi, um dos seis Salesianos que fixam residência em Recife, narra suas impressões acerca da cidade:

Nesta época se está aqui em pleno verão, no mais belo da estação seca. As chuvas começam pela metade de março vindouro e duram cerca de quatro meses. [...] A cidade é muito povoada: dizem que são cerca de 200.000 habitantes (OLIVEIRA, 2006, p.69).

A sociedade de São Vicente de Paula assume a missão de encontrar um espaço onde os salesianos pudessem dar início às atividades do colégio e residir. O terreno doado era amplo e localizava-se no bairro da Ilha do Leite, região central da cidade. Construída as instalações do colégio, resta apenas a inauguração para que entrasse definitivamente em atividade.

Uma solenidade marca a abertura do colégio. O evento contou com a presença de Alexandre José Barbosa Lima, governador em exercício; religiosos das mais diversas ordens e congregações (Franciscanos, Capuchinhos, Lazaristas e Carmelitas); além de representantes dos jornais Diário de Pernambuco, A província, Jornal do Recife e Era Nova. O Jornal do Recife, de 8 de fevereiro do ano 1895, divulga a inauguração do Colégio de Artes e ofícios do Sagrado Coração: “É amanhã que se realiza a inauguração desse utilíssimo collegio dirigido pelos ilustres e virtuosos padres Salesianos”. Um mês após sua inauguração, o colégio atendia aproximadamente 100 alunos e todos os professores que lá atuavam pertenciam à congregação. O colégio funcionava no regime de internato e semi-internato (OLIVEIRA, 2006, p.74). Em sua fase inicial, a congregação atuava apenas na formação dos filhos das famílias abastadas do Recife e cidades circunvizinhas.

A instalação da congregação e posterior inauguração do Colégio consolida a presença Salesiana no Recife. Importante destacar que, apesar do prestígio da ordem ser oriundo da educação oferecida aos pobres e órfãos, desde sua inauguração, o Colégio Salesiano se encarrega, também, por instruir os filhos da elite local. Inaugurado o colégio, a dualidade do ensino ofertado, que se dividia entre instruir os órfãos e os filhos da elite, dá origem a dois modelos de ensino que passam a coexistir dentro da mesma instituição: assistencialismo/filantropia e formação intelectual que permitisse acesso ao ensino superior.

Da intenção à ação

O estatuto do Colégio Salesiano do Recife, que data de 1906, foi o primeiro elaborado para a instituição. Composto por 40 artigos, o documento aborda temáticas distintas que compreendem proposta pedagógica, estrutura curricular, normas e funcionamento. O artigo primeiro diz que

O collegio Sagrado Coração edificado em sítio ameno e espaçoso, em boas condições hygienicas tem por fim proporcionar aos alunos juntamente com a educação civil e religiosa, a cultura intelectual necessária para matrícula nos cursos de educação superior e para obtenção do grão de bacharel sciencias e letras (FOLHETOS RAROS II. CR. 3.375/85, cx.20 R.3.346/85).

Esse artigo, no entanto, refere-se à formação dos filhos da elite burguesa. É importante não perder de vista que a chegada dos salesianos à cidade, também tinha o intuito de cumprir essa função. No que se refere à formação voltada ao mundo do trabalho, Oliveira (2006) destaca, em seus estudos, o seguinte trecho do estatuto do colégio:

Este colégio dirigido por padres Salesianos, tem por fim principal recolher órfãos ou desamparados e pobres para educa-los cristãmente, instruí-los em alguma arte ou ofício formando deles honestos e hábeis artistas.

Sobre a admissão dos aprendizes de ofício na instituição, a mesma se daria da seguinte maneira:

O collégio admite gratuitamente como aprendizes os meninos órfãos de pai e de mãe, que não tenham nem parentes nem pessoas que possam tratar d' eles, emfim só aquelles que estiverem na extrema indigência e abandonadas; pois não é justo que viva da caridade alheia quem pode viver do seu (ACSS, 2001, p. 9).

O currículo do colégio, por sua vez, também deixa clara a distinção entre os “abastados” e os órfãos. Para o primeiro grupo, o currículo apresentava o ensino de idiomas variados, que incluíam o grego e o latim,

além de disciplinas que claramente não apresentavam qualquer relação com trabalhos manuais. O ensino de 6 anos apresentava a seguinte estrutura:

1ª ano: Aritmética, Geografia, Português, Francês, Desenho.
2º ano: Álgebra, Aritmética, Geografia, Português, Francês, Desenho.
3º ano: Geometria, Álgebra, Geografia, Português, Francês, Inglês, Latim, Desenho.
4º ano: Trigonometria, Geometria, Álgebra, Português, Francês, Desenho, Inglês, Alemão, Latim, Grego, História.
5º ano: Mecânica e astronomia, Inglês, alemão, Latim, Grego, História, Física e Química, Literatura, História Natural.
6º ano: Matemática, Geografia, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego, História do Brasil, Física e química, Literatura, História Natural, Lógica (FOLHETOS RAROS II. CR. 3.375/85, cx.20 R.3.346/85).

As oficinas de aprendizes, por sua vez, contavam com um currículo bastante modesto, voltado para a educação profissional. Além disso, não eram exclusivas aos alunos carentes, uma vez que qualquer pessoa, mediante pagamento, poderia cursá-las. Em seus primeiros anos de funcionamento, no entanto, as oficinas já apresentavam sinais de declínio, que podem ser justificados, em parte, pelo fato de que os alunos não chegavam a concluir a formação profissional oferecida. A necessidade financeira levava os jovens a saírem das oficinas assim que aprendiam os conhecimentos básicos de alfaiataria, tipografia, encadernação e sapataria. Assim que conseguiam emprego, abandonavam o curso. Dessa forma, o sistema, que determinava que os alunos formados deveriam transmitir seus conhecimentos aos novos ingressantes, não pôde ir adiante.

Considerações finais

Educar para o trabalho mostrou-se uma demanda de grupos políticos e econômicos que representavam o poder em uma sociedade extremamente estratificada como a brasileira.

Passados mais de 100 anos da inauguração do Colégio Salesiano do Recife, o que temos, ainda, é uma educação que direciona caminhos: para o pobre, trabalho. É a concepção na qual o pobre não precisa pensar, e de que a cultura é dispensável para essa parcela da população, que é destinada a exercer atividades mal remuneradas que, na maioria das vezes, relacionam-

se ao esforço físico.

A experiência histórica do colégio Salesiano, vista sob perspectiva, mostra-nos que, há muito tempo, a educação foi utilizada enquanto ferramenta de doutrinação. O trabalhador educado era o trabalhador conformado. Quando as primeiras vozes do comunismo se erguem no mundo, o empresário brasileiro vê a educação como uma ferramenta para conter possíveis ímpetos revolucionários. Dentre as estratégias que permeavam a educação da classe trabalhadora, durante a chegada dos salesianos, Cunha (2005, p.4) destaca as seguintes:

- a) imprimir neles a motivação para o trabalho;
- b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias a ordem política, que estava sendo contestada na Europa;
- c) propiciar a construção de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de trabalho qualificada, motivada e ordeira.

Dessa forma, este artigo não pretende ser uma ode ao pessimismo, mas um convite à reflexão acerca do modelo de educação excludente que atravessa séculos. Um convite para nos organizarmos enquanto coletivo e reverter, por meio da denúncia e da ação, a escola que produz seres apartados da experiência educativa. A educação, para o trabalho, deve ser uma escolha individual, e não somente um instrumento de perpetuação das desigualdades.

Referências Bibliográficas

APELO: CSSC, Recife PE. Departamento Cultural, arquivo nº P001-01.

ARAÚJO, Erika Ferrez; SANTOS, Jaqueline Calixto. **Salesianos no Recife:** uma experiência educativa (1892-1906). 24f. 2011. Monografia (graduação em pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARQUIVO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. **Catálogo:** Folhetos Raros II. CR. 3.375/85, cx.20 R.3.346/85.

ARQUIVO PÚBLICO DE PERNAMBUCO: **Jornal do Recife**, fevereiro de 1895. Caderno da sexta nº32, Caderno do sábado nº 34, Caderno da terça nº 36.

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil à luz da história.** São Paulo: editora salesiana dom Bosco, 1983.

CASTANHO, Sergio. **Educação e trabalho no Brasil colônia.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/sergio_castanho_artigo.pdf. Acesso dia: 20/05/2021

COLLIER, Eduardo. **Carlos Alberto de Menezes: pioneirismo sindical e cristianismo.** Recife: Digital Graph ed., 1996

CRUZ, André Silvério da. **O Pensamento Católico nos Tempos e Contratempos da Cultura e Educação Brasileira.** Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wb-content/uploads/2008/12/cruz-andre-pensamento-catolico-na-cultura-brasileira.pdf>. Acesso dia 10/03/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

OLIVEIRA, Luiz de. **Inspetoria Salesiana de São Luiz Gonzaga. Vol.1** Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofício, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: autores e cenários ao longo da história.** São Paulo: Ed. Paco editorial, 2016.

NOGUEIRA, S.L. **O seminário de Olinda e seu fundador o bispo Azeredo Coutinho.** Recife: FUNDARPE, 1985.

PRESTES, Anita Leocadia. **O historiador perante a história oficial.** Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9607>. Acesso dia 01/05/2021.

GREVES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL EM PERNAMBUCO (1979-1988)

Max Rodolfo Roque da Silva¹

INTRODUÇÃO

A partir dos anos finais da década de 1970, professores e professoras da educação básica no Brasil – tanto da rede privada como do serviço público – experimentaram formas mais combativas de organização e reivindicação por melhores condições de vida e trabalho, bem como de atuação e interferência nos rumos políticos, econômicos, sociais e educacionais do país (RÊSES, 2008; MIRANDA, 2011; PAULA, 2011; GOUVEIA, 2013).

De acordo com Andréa Gouveia (2013, p. 116), o cenário de arrocho salarial, bem como “a perspectiva de construção de uma identidade profissional tornaram-se combustíveis para um ciclo de mobilizações coletivas e de greves, com caráter tipicamente trabalhista”, que eclodiram em vários estados de todas as regiões do país. A novidade, nesse caso, não foram as greves em si, mas a sua intensidade, seu alcance e sua radicalidade.

Estas manifestações repercutiram, inclusive, no redirecionamento da perspectiva adotada pela própria entidade nacional de representação docente, qual seja, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Portanto, a CPB sofreu, a partir do final da década de 1970, uma inflexão na sua concepção de luta reivindicatória, em função da ascensão sindical do movimento de professores

¹ Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc). E-mail: maxrodolfosilva@gmail.com

públicos de 1º e 2º graus mediante a organização de greves massivas em vários estados, tais como: Paraná e São Paulo (1978); Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, Pará, Paraíba, Minas Gerais, Goiás, Bahia e Brasília (1979); Goiás, Acre, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980) (FERREIRA JR., 2019, p. 54).

Cumprido destacar que as ações reivindicatórias empreendidas pelo professorado público brasileiro não se limitaram exclusivamente às greves. Entretanto, devido à centralidade, importância e amplitude de tais movimentos, não podemos prescindir de uma apreciação a respeito de suas motivações, seus desdobramentos e possíveis impactos.

Assim sendo, desde fins da década de 1970 e durante praticamente toda a década de 1980, as greves dos professores, em especial da rede pública, vão ocorrer de modo ainda mais intenso, fazendo com que o movimento docente se consolidasse ainda mais no Brasil, influenciando de maneira significativa na formulação de políticas educacionais (MIRANDA, 2011). Inscritas em um contexto mais amplo de lutas da classe trabalhadora no Brasil, as greves dos professores traziam “a público, de forma contundente, a perversidade do modelo econômico concentrador de renda, que começava a falir” (MATOS, 2009, p. 122).

Neste contexto, merece atenção a atuação da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE) no (re) direcionamento das ações desenvolvidas pela categoria docente no estado, encabeçando importantes lutas no sentido de conquistar melhores condições de vida e trabalho, reconhecimento e valorização profissional.

Lançando mão das formulações do historiador inglês Edward Palmer Thompson (2019; 2021), tomamos o movimento histórico como um processo no qual os sujeitos são atores, e não simples vetores. Deste modo, pensando junto com Thompson (2019), não compreendemos por classe uma estrutura ou uma categoria estática, mas um fenômeno histórico, “uma formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta” (2021, p. 84).

Desse feito, o presente texto se estrutura em três partes, nas quais abordaremos greves realizadas pelos professores da rede pública estadual de Pernambuco no período compreendido entre os anos de 1979 e 1988, repercutindo suas tônicas e seus desdobramentos.

A primeira greve geral

A partir de 1973, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE) passou a representar tanto professores primários quanto secundaristas do ensino público estadual². Do mesmo modo o fez o Centro dos Professores de Pernambuco (CPP)³. Ambas as entidades passaram, então, a reclamar a representatividade da categoria, ora com maior diálogo – a despeito dos tensionamentos existentes –, ora com assumida disputa e conflitos de interesses (PEREIRA, 1991; NASCIMENTO, 1996; CAVALCANTE, 2012; TENÓRIO, 2011).

Conforme dito no início deste texto, os anos finais da década de 1970 – muito embora não inaugurem o surgimento do movimento docente no Brasil – demarcam a assunção de uma perspectiva mais combativa, marcada por uma concepção classista de organização coletiva. Desse modo, as direções do CPP e da APENOPE passaram a ser questionadas com relação à postura complacente que adotavam nas negociações com o governo, sendo chamadas a representar, de fato, os interesses do professorado⁴. No entanto, foi no interior da APENOPE que surgiu um grupo de professores opositores que encabeçaram uma mobilização da categoria, à revelia da direção da entidade, com vistas à realização daquela que ficou conhecida como a primeira greve geral dos professores do ensino oficial de Pernambuco.

Desde os idos de 1974, o Brasil adentrara em seu processo de abertura política, caracterizado, a despeito de sua direção “pelo alto”, pela (re)insurgência de forças sociais e políticas importantes. Conforme Marco Aurélio Santana (2020, p. 262),

Na inflexão da ditadura militar, que desde o governo de Ernesto Geisel (1974-1978) já propunha uma estratégia de flexibilização do regime em marcha lenta, gradual e segura, a sociedade brasileira vai reconquistando seus espaços de participação política. Vivendo um ambiente de efervescência, ela verá surgir inúmeros movimentos

2 Antes, quando ainda era Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP), direcionava-se apenas para professores do ensino secundário.

3 Antes, a entidade tinha como denominação Centro dos Professores Primários de Pernambuco (CPPP).

4 Cumpre destacar aqui movimento semelhante realizado por professores da rede particular de ensino no que diz respeito ao Sindicato dos Professores de Pernambuco (SINPRO-PE).

sociais que pavimentarão o caminho para o processo de redemocratização, acelerando a crise do regime militar (Krischke, 1982; Sader, 1988). Entre esses movimentos, podem ser listados o estudantil, o de mulheres, o de bairros e o contra a carestia. Articulados ou não ao movimento sindical, os movimentos sociais, em seu conjunto, engrossarão o caldo da luta democrática do período. Esta luta terá nos trabalhadores um sólido ponto de sustentação.

Nesse particular, merece destaque o movimento sindical da região do ABC paulista, de onde saiu o que se convencionou chamar de novo sindicalismo, perspectiva nutrida por uma oposição sindical que questionava o atrelamento da estrutura sindical aos ditames do regime militar e do patronato e buscava aproximar as lideranças sindicais aos interesses e às reais necessidades do operariado (SADER, 1988; MATOS, 2009; FRANÇA, 2013).

De acordo com Pereira (1991), em 1979, a perda salarial dos professores em Pernambuco atingiu o percentual de 30,1%, resultando na precariedade das condições de vida e trabalho da categoria. Diante do quadro, os professores exigiram “um posicionamento que correspondesse ao pensamento da classe em relação ao movimento reivindicatório dos professores com relação ao aumento salarial”⁵. A paralisação das aulas teve início no mês de maio, quando os professores realizaram piquetes e acampamentos em frente à Secretaria de Educação e Cultura (SEC). Segundo noticiado, cerca de 4 mil professores haviam entrado em greve⁶.

Aquela altura, o Poder Executivo estadual estava sob a chefia de Marco Maciel, tendo Roberto Magalhães como vice-governador, ambos eleitos pela via indireta na chapa da Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do regime militar brasileiro⁷.

As lideranças do movimento “encaminharam a luta para a defesa da melhoria salarial e a favor da democracia, da abertura política, da participação, das eleições diretas em todos os níveis” (PEREIRA, 1991 p. 184). Passados alguns dias, desde o início do movimento paredista, no sentido de justificá-lo perante a sociedade, o Comando Geral de Greve argumentou que:

No momento em que o estado nos oferece 60, 50 e 45%, não está

5 Diário de Pernambuco, Recife, 1 de maio de 1979.

6 Jornal do Commercio, Recife, 25 de maio de 1979

7 <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/roberto-magalhaes-melo-1>

fazendo favores. O aumento do custo de vida nos últimos 12 meses no Recife foi de 57,7%. Portanto, nós, professores, estamos mostrando à opinião pública toda a realidade, o pouco interesse que tem o governo do estado com a educação⁸.

O movimento contava com a participação de cerca de 80% dos professores do Recife e do Grande Recife, de modo que o Comando Geral de Greve buscou fortalece-lo também no interior do estado, onde encontraram muitas dificuldades, sobretudo quanto ao seu alcance para além da capital e região metropolitana⁹. Tal fato pode ser melhor explicitado na fala de um professor do sertão do estado:

Não concordamos com a proposta do Governo e até gostaríamos de estar no Recife participando do movimento ou mesmo paralisar nossas atividades aqui no Sertão, mas isso não é possível fazer, porque não existe um movimento de força que venha formar uma coalizão ou uma unidade de apoio aos nossos colegas dos grandes centros, onde se pode levantar a voz e protestar¹⁰.

A respeito da presença não muito expressiva do Comando de Greve no sertão pernambucano, também haviam professores que justificavam sua não adesão ao movimento, argumentando o fato de sentirem medo de perderem seus empregos: “seria difícil um movimento de apoio aos nossos colegas do Recife: temos medo de perder o que ganhamos, sabendo que existem centenas de professores à espera de uma oportunidade para lecionar”¹¹, teria dito uma professora.

Também em outros municípios do interior pernambucano, o movimento paredista não contou com uma adesão muito significativa. Ao que parece, o então governador Marco Maciel contou com uma forte atuação de diretores e diretoras dos Departamentos Regionais de Educação para conter e evitar a adesão do professorado em várias jurisdições (SILVA, 2014).

Nos primeiros dias do mês de julho o movimento grevista chegou ao fim. Mesmo não obtendo conquistas econômicas significativas para a

8 Diário de Pernambuco, Recife, 2 de junho de 1979

9 Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

10 Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

11 Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

categoria, a experiência da greve de 1979 possibilitou o desenrolar de novos (outros) rumos na história do movimento docente da educação básica estadual de Pernambuco.

Ainda em 1979, foram realizadas eleições para a nova diretoria da APENOPE. A chapa que se consagrou vitoriosa no pleito, derrotando a chapa da situação que era apoiada pelo governador Marco Maciel, contou com figuras de destaque que estiveram presentes nos direcionamentos e realização dos trabalhos do Comando de Greve. Como represália, já no ano seguinte, os militantes teriam sido pegos de surpresa com a demissão do presidente eleito, professor Paulo Rubem Santiago, e com o corte do desconto em folha dos associados.

No decorrer da década de 1980, o professorado público estadual de Pernambuco – com maior ou menor intensidade – participou ativamente das agendas de reivindicações tanto a nível nacional como estadual, seja especificamente dos professores, seja de um modo mais geral relativo ao conjunto dos trabalhadores. Assim foi, já em 1980, quando da paralisação nacional em prol da aposentadoria aos vinte e cinco anos e de reajuste semestral, bem como da realização do primeiro Encontro Estadual dos Professores (PEREIRA, 1991 p. 187).

Nessa linha, envolveram-se diretamente nos Encontros da Classe Trabalhadora (ENCLAT) e no processo de construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1984, a APENOPE se filiou à Confederação dos Professores do Brasil (CPB) – entidade da qual resultou a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, consolidando-se “como a entidade representativa dos professores da rede oficial de ensino em Pernambuco e estabelecendo articulações com vistas ao fortalecimento e a ampliação de suas ações” (SILVA, 2014, p. 68).

No ano de 1985, já contando com a volta da consignação dos associados, a APENOPE encabeçou importantes mobilizações no estado, cumprindo a agenda nacional de lutas. No dia 11 de abril, por exemplo, foi realizado o Dia Nacional de Luta, quando o professorado caminhou até o Palácio do Governo, onde entregaram um documento contendo várias reivindicações, a saber: “mais verbas para as Escolas Públicas; Eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais e Constituinte livre, democrática e soberana” (SILVA, 2014, p. 69). No dia seguinte, pela manhã, participaram de uma Assembleia Geral com Paralisação e, à tarde,

realizaram nova passeata em direção ao Palácio do Governo, onde o então Presidente da República José Sarney cumpria agenda.

Dando continuidade as suas ações organizativas e reivindicatórias, a APENOPE realizou o III Encontro Estadual dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco. Sediado na cidade de Garanhuns, o encontro teve como tema “A sociedade brasileira e a educação do seu povo”. Novamente, os professores discutiram temáticas referentes à sua posição na conjuntura política do momento e à sua participação na convocação da Assembleia Constituinte (SILVA, 2014), no sentido de, pensando junto com E. P. Thompson (2019), “articular a identidade de seus interesses entre si” e se colocarem como protagonistas, juntamente com outros segmentos sociais e de trabalhadores, nos espaços de debates e disputas pelas decisões políticas de um país que se via em processo de redemocratização.

Pelo piso salarial

Em 1986, a principal reivindicação dos professores do ensino oficial de Pernambuco foi a implementação do piso salarial para as professoras do nível primário de ensino. Inicialmente, os professores participaram, juntamente com o conjunto do funcionalismo público estadual mobilizado em torno da Comissão Intersindical, de um movimento grevista que se encerrou sem resultados satisfatórios para a categoria. Por apresentar outras reivindicações mais específicas, a APENOPE decidiu, juntamente com a categoria, por prosseguir com o movimento.

Assim, a greve, por tempo indeterminado, foi deflagrada no início do mês de agosto já sob a gestão de Gustavo Krause, agora no Partido da Frente Liberal (PFL)¹², que teria assumido a chefia do Executivo do Estado em virtude da saída de Roberto Magalhães – governador eleito – para a concorrer ao Senado Federal. O estopim teria sido uma mensagem encaminhada por Roberto Magalhães para a Assembleia Legislativa, concedendo o piso de seis salários mínimos para os professores, não contemplando as professoras de 1ª a 4ª séries.

Roberto Magalhães houvera se sagrado vencedor pelo Partido

12 Antes, Krause foi filiado à Arena e ao PDS, ambos partidos alinhados ao regime militar. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-krause-goncalves-sobrinho-1>

Democrático Social (PDS), em 1982, nas primeiras eleições diretas para governadores de estado, derrotando Marcos Freire, candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Neste mesmo pleito, tem-se o retorno de uma figura política de muita relevância no cenário nacional, Miguel Arraes. Este que, em 1979, havia voltado do exílio por ocasião da Anistia e seria eleito Deputado Federal pelo PMDB, recebendo uma votação expressiva (REMIGIO, 2018).

A mobilização se pautou pela seguinte questão: “Por que os professores de nível universitário¹³ podem ter um piso de 6 salários mínimos e nós professoras polivalentes não podemos ter nem a metade?¹⁴”. A APENOPE procurou agir no sentido uma maior adesão das professoras primárias no movimento, posto que como “um segmento da categoria que conta com cerca de 12.000 profissionais, há a necessidade de ampliação da mobilização da professora primária¹⁵”.

De acordo com a entidade, a greve se constituía como uma oportunidade de “tomada de consciência sobre a REALIDADE EDUCACIONAL no nosso estado”, considerando seu “papel como AGENTES SOCIAIS DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS¹⁶”.

A GREVE DOS PROFESSORES DE PERNAMBUCO se situa num contexto mais amplo, que se caracteriza por um despertar da consciência dos professores de todo país, no sentido de resgatar a dignidade profissional do magistério público¹⁷.

As lideranças do movimento buscaram sua interiorização, haja vista a significativa adesão na Capital e Região Metropolitana, em que se estimava que aproximadamente 90% das escolas haviam paralisado totalmente suas atividades (SILVA, 2014).

13 Importante destacar que neste caso a referência é feita aos professores com formação universitária e não aos que atuavam em Instituições de Ensino Superior.

14 Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

15 Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

16 Palavra em caixa alta, tal qual a fonte citada. Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

17 Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

Diversas passeatas foram realizadas, constituindo-se como uma significativa ocupação do espaço público e expressão das insatisfações e reivindicações do professorado, inclusive através da cantoria de paródias de músicas conhecidas pelo grande público. De acordo com o relato de uma das professoras, as músicas foram importantes, pois “o nosso sentimento era colocado ali naquelas músicas e ali contribuía muito para unir os militantes em torno daquela ação. E a gente se sentia mesmo enquanto coletivo”¹⁸

Deste modo, através das passeatas,

(...) milhares de professores ocuparam as ruas do Recife e do interior, numa demonstração firme de exercício livre de nossa cidadania, expressando um descontentamento coletivo há vários anos reprimido com as precárias condições de trabalho nas nossas escolas¹⁹.

Houve pressões por parte do governo para que os professores retornassem às suas atividades – conforme alegado pela categoria –, ameaçando corte de ponto, suspensão de contracheques e uso do aparelho policial. Passados 17 dias da eclosão do movimento, a categoria reclamou da falta de diálogo por parte do chefe do Executivo, pelo que foi considerado como “insensível” e “intransigente” (SILVA, 2014).

Quando passados mais de vinte dias de greve, foi publicada, no Diário Oficial, uma determinação do governador Gustavo Krause para que sua assessoria jurídica elaborasse um aditivo à mensagem enviada por Roberto Magalhães à Assembleia Legislativa do Estado, implementando, a partir do mês de outubro no ano em questão, o piso de 3 salários mínimos também para as professoras da 1ª a 4ª séries.

Fato curioso para a categoria foi a justificativa apresentada pelo governador: “sua decisão, em função de sua ‘sensibilidade’ com um pequeno grupo de professores ‘fura-greve’, não querendo reconhecer o óbvio e subestimando a compreensão e a inteligência dos professores e da opinião pública²⁰”.

Todavia, o piso salarial recém-conquistado perdurou por apenas três

18 Florentina Cabral. Entrevista concedida ao autor. Recife, março de 2014.

19 Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

20 Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

meses desde sua implementação, ou seja, até o mês de dezembro, tendo em vista que o mesmo não havia sido estabelecido em forma de Lei. “Gustavo Krause teve totais condições para aproveitar o final de seu mandato e tomar esta atitude contrária aos professores e, por que não dizer, à educação de modo geral” (SILVA, 2014, p. 84). Assim, a demanda se arrastou para o ano seguinte, quando Miguel Arraes assumira o Governo do Estado de Pernambuco.

Cumprir lembrar que, após vinte e um anos de regime militar, foram eleitos ainda pela via indireta, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves para a presidência e José Sarney para a vice-presidência da República com o desafio de resolver o grave problema da inflação, que atingira a marca de 218,24% (REIS, 2014). Desafio que ficou para Sarney, haja vista o falecimento de Tancredo Neves antes mesmo de tomar posse.

Assim, por ironia do destino, atestando o caráter “transnacional” do processo, foi um líder da ditadura, embora já dela dissidente, quem terminou presidindo a última fase da transição democrática. Sarney não era da oposição, mas se adaptou ao partido de adoção e à nova situação. A rigor, passara a vida em adaptações sucessivas. Como a sociedade, soubera adaptar-se. Nesse sentido, era um líder político emblemático (REIS, 2014, p. 108).

Conforme Daniel Reis (2014), a dívida externa também se constituía em um sério problema. Aliada à inflação, fez com que o país declarasse a moratória. O que chegou a ser minimizado quando da edição do Plano Cruzado, em fevereiro de 1986, mediante a criação de uma nova moeda e do congelamento de preços e salários. Todavia, às

(...) vésperas das eleições de novembro deste ano para a renovação dos governadores de estado e do Parlamento federal, que iria discutir e aprovar uma nova Constituição, o cruzado já estava fazendo água, mas ainda despertava esperança, daí resultando votações excepcionais para o PMDB, que elegeu todos os governadores, com exceção de Sergipe, e a maior bancada no Congresso (REIS, 2014, p. 108).

De acordo com Elizabet Remigio (2018, p. 7), em 1986, Arraes foi o nome escolhido pelo PMDB para disputar

o cargo de chefe do executivo do estado de Pernambuco.

Nesse pleito Arraes vence as eleições com ampla maioria dos votos e em uma campanha que mobilizou as camadas populares, os movimentos sociais e a classe artística.

Sua vitória gerou grande expectativa, inclusive entre grande parte do professorado.

Antes mesmo de Miguel Arraes tomar posse em 15 de março de 1987, os professores e professoras se organizavam

em torno da possibilidade de iniciar uma greve no intuito de reivindicar a implementação do piso salarial, do qual desfrutaram apenas alguns poucos meses durante a gestão de Gustavo Krause. (SILVA, 2014, p. 85).

Os resultados advindos em razão desse movimento grevista, que se estendeu ao longo de mais de quarenta dias, não se deram a contento da categoria: o piso salarial não foi reconquistado. Todavia, a proposta do governo de 30% de abono salarial foi aceita pela categoria. Além disso, também foi assumido “o compromisso do governo em estudar formas para o estabelecimento de uma Política Salarial e para a reintegração do professor Paulo Rubem Santiago ao quadro do magistério pernambucano” (SILVA, 2014, p. 90).

Nesse mesmo ano, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco organizou o I Congresso Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, que teve como tema central “A escola que interessa à classe trabalhadora”. Nessa mesma linha, no ano seguinte, 1988, na cidade de Arcoverde, sertão de Pernambuco, foi realizado o II Congresso Estadual dos Professores, cuja temática central foi “Escola pública de qualidade: como conquistá-la?” (SILVA, 2014), assinalando a participação do professorado nos debates concernentes à escola pública, à sua qualidade e ao papel que por ela deveria ser desempenhado.

Trabalhadores e trabalhadoras da educação, uni-vos!

No dia 29 de fevereiro de 1988, com a realização de piquetes em frente a algumas escolas, teve início a greve que se tornaria a mais longa realizada pelos professores do ensino oficial de Pernambuco até então. Dentre suas reivindicações, estavam: “a implantação do Plano de Cargos e Salários e a

reposição imediata da defasagem salarial verificada entre outubro de 1986 e fevereiro último”²¹; “além disto, os professores também exigiam eleições diretas para diretor escolar, melhores condições de trabalho nas escolas e a reintegração do professor Paulo Rubem Santiago” (SILVA, 2014, p. 90).

Segundo o Comando de Greve, um dia após sua deflagração, a adesão dos professores da Região Metropolitana do Recife chegou alcançou 95%. As lideranças do movimento mobilizaram uma passeata em direção Palácio do Campo das Princesas, a fim de entregarem as reivindicações da categoria ao governador Miguel Arraes. No entanto, foram recebidos pelo Secretário da Casa Civil, Marcos Cunha.

Na ocasião, a comissão, formada por dois representantes de cada entidade docente do estado (APENOPE, AOPE, ASSUEPE e CPP) e quatro eleitos em assembleia, recebeu a garantia do secretário de que seu documento seria entregue neste mesmo dia ao governador e aos secretários das pastas de Educação e Trabalho para que fosse elaborada uma resposta às reivindicações da categoria (SILVA, 2014, p. 94).

No dia seguinte, receberam uma resposta do Governo do Estado acerca de suas reivindicações. “No entanto, a resposta do Governo, já no finalzinho da tarde (a Apenope (...) afirmou que a recebeu por volta das 17 horas) nada apresentou de concreto neste sentido”²².

O documento encaminhado pelo governo aos professores foi

(...) subscrito pelos secretários Silke Weber, da Educação, e Romeu da Fonte, do Trabalho e Ação Social, faz uma série de exposições relativas à política salarial e administrativa do Governo, em particular da Secretaria de Educação, e conclui convidando os mestres a discutir suas reivindicações (...)”²³.

Neste sentido, o governo convocou a comissão de negociação para, “(...) a partir das 11 horas, na Secretaria de Trabalho e Ação Social (...), discutir com representantes do Palácio das Princesas o documento contendo as reivindicações da categoria, encaminhado ao governador (...)”²⁴.

O fato de não se chegar em nenhum acordo, fez com que as tensões

21 Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988.

22 Diário de Pernambuco, Recife, 3 de março de 1988.

23 Diário de Pernambuco, Recife, 3 de março de 1988.

24 Diário de Pernambuco, Recife, 3 de março de 1988.

fossem se acirrando cada vez mais com o passar dos dias. Passeatas e vigílias deram a tônica das mobilizações, exigindo dos professores, inclusive, resistência física. O movimento já contava com uma participação significativa não só dos professores e das professoras da capital e região metropolitana, mas também de

(...) representantes dos municípios de Goiana, Pesqueira, Arcoverde, Limoeiro e Garanhuns, entre outros. Unidos de Faixas e cartazes a categoria fez o percurso gritando palavras de ordem, cantando e “chorando” a morte do deputado Marcos Cunha, considerado pelos mestres como repressor da greve, e dos diretores biônicos, para eles, os traidores da categoria²⁵.

Com dificuldades para manter as negociações com o governo, os manifestantes “como forma de pressão junto à Secretaria Estadual de Educação (...) decidiram (...) bloquear o acesso dos servidores à sede do órgão, para assim forçar a reabertura das negociações”²⁶. Enquanto caminhavam em direção à Secretaria, os professores levaram dois caixões na frente do coletivo, simbolizando os enterros do deputado Marcos Cunha e dos diretores biônicos. Durante a ação, acabaram encontrando manifestantes de outras categorias: primeiro, estudantes da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), “protestando o aumento das mensalidades, (...) e o outro foi com os trabalhadores da Construção Civil, que estavam concentrados em frente à Delegacia Regional do Trabalho”²⁷.

Os grevistas confeccionaram um panfleto assinado pela Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco (AOEPE), pela Associação dos Supervisores Educacionais de Pernambuco (ASSUEPE), pelo CPP e pela APENOPE, sob a identificação de trabalhadores da educação, denunciando a repressão policial, reafirmando a continuidade da greve, reforçando suas reivindicações e criticando o que julgavam ser descaso do governo.

Depois de algumas tentativas, a comissão de negociação foi recebida por Miguel Arraes em uma reunião que recebeu cobertura especial por parte de alguns veículos de imprensa do estado, sendo considerada “o momento político mais importante da greve dos professores da rede

25 Diário de Pernambuco, Recife, 6 de abril de 1988.

26 Diário de Pernambuco, Recife, 6 de abril de 1988.

27 Diário de Pernambuco, Recife, 6 de abril de 1988.

pública estadual”²⁸. O movimento foi encerrado dias após a reunião, sendo considerado de saldo positivo pelas lideranças, a despeito de suas principais reivindicações econômicas/salarias não terem sido contempladas.

(...) a admissão do companheiro Paulo Rubem Santiago; o fato de que arrancamos a máscara do governo, que se diz popular, (...); conquistamos mais tempo para a conclusão dos trabalhos do Estatuto do Magistério e para o trabalho sindical; conseguimos paralisar mais de 100 municípios no interior do Estado e organizar vários núcleos²⁹.

O não atendimento das reivindicações salariais significou para as lideranças do movimento uma derrota “em um item da luta, não a luta toda”³⁰. Assim, a greve de 1988 se constituiu como um dos mais expressivos na história do associativismo docente no estado de Pernambuco, tanto no que concerne à sua duração quanto ao seu alcance nos vários municípios e regiões do estado – principalmente pela representação de um amadurecimento político de professores e professoras e dos demais profissionais ligados à escola.

Considerações finais

No presente trabalho, buscamos discutir o processo pelo qual professores e professoras da rede pública estadual de Pernambuco organizaram-se, mobilizaram-se e agiram coletivamente na busca por melhores condições de vida e trabalho e também no sentido de pautar questões de ordem política e política-educacional, inscrevendo-se como protagonistas em uma conjuntura mais ampla e mais complexa de disputas sociais e políticas em nosso país, atravessando momentos políticos e econômicos bastante singulares.

A discussão aqui proposta se apresentou de modo um tanto mais sucinto do que já realizado em outras oportunidades (Encontros Estadual da ANPUH-PE³¹ e Nacional de História Oral³²), procurando, no entanto, rever

28 Diário de Pernambuco, Recife, 17 de abril de 1988.

29 Jornal da APENOPE. Ano IX – Nº 1. Agosto de 1988.

30 Jornal da APENOPE. Ano IX – Nº 1. Agosto de 1988.

31 “Trabalhadores e trabalhadoras em educação da rede pública estadual de Pernambuco: experiências e lutas” (2020).

32 “Resistência e educação: as lutas dos(as) trabalhadores(as) em educação da rede públi-

e ajustar algumas considerações anteriormente feitas, além de contemplar, na medida do possível, dados e informações de suma importância para a compreensão do objeto aqui elencado.

À guisa de conclusão do que viemos discutindo quanto a estes aspectos, bem como visando apontar para outras e talvez novas possibilidades de análise, este texto marca também nosso abandono da tese da proletarianização dos professores da educação básica, se não em sua totalidade ao menos da forma como a compreendemos e a viemos explicitando (SILVA, 2014), o que se constituirá em um dos principais pontos das nossas próximas reflexões e produções.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTE, Jannaiara Barros. **Sindicalismo docente**: a luta dos professores da rede pública estadual no Recife no período da transição democrática. PPGH. UFPE, 2012. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA JR., Amarílio. Movimento sindical de professores no Brasil e na Grã-Bretanha (Inglaterra e Gales): primeiras aproximações de um estudo comparado. In: BAUER, Carlos... [et al.]. **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**: com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

FRANÇA, Teones. **Novo sindicalismo no Brasil**: histórico de uma desconstrução. São Paulo: Cortez, 2013.

GOUVEIA, Andréa B.; FERRAZ, Marcos A. dos S. **Sindicalismo docente e política educacional**: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 48, p. 111-129, abr./jun., 2013, Editora UFPR.

NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. **Sindicalismo e Educação**: um estudo do debate educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994). Dissertação (mestrado), 1996, CE/UFPE.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação**: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. UFF, 2011. (Tese de Doutorado)

PAULA, Ricardo Pires de. **Uma história da APEOESP**: entre o sacerdócio e a contestação (1945-1989). Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

PEREIRA, Célia M^a da C. **O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente**. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco, 1991.

ca estadual de Pernambuco (1985-1990)” (2020).

Dissertação de Mestrado.

REMIGIO, Elizabet Soares de Souza. **Usos do passado e relações de poder**: a trajetória política de Miguel Arraes e o processo de redemocratização no Brasil (1979-1986). Anais do XIV Encontro Estadual de História – ANPUH-RS, 2018.

REIS, Daniel Aarão (org.). **Modernização, ditadura e democracia**: 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (História do Brasil Nação: 1808-2010; 5).

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. Tese de doutorado. Brasília, 2008.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970 – 1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores, sindicatos e política no Brasil: do golpe à redemocratização (1964-1985). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília A. N.; (org.). **O tempo do regime autoritário**: ditadura militar e redemocratização: Quarta República (1964-1985). – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. (O Brasil Republicano; 4).

SILVA, Max R. R. **As lutas dos professores da rede pública estadual em Pernambuco**: o novo sindicalismo e a formação do SINTEPE. Centro de Educação/UFPE, 2014. (Dissertação de Mestrado)

TENÓRIO, Edson. **Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX**. Dissertação (mestrado), 2011, CE/UFPE.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. 10ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Título Escola e educação em perspectivas

ISBN 978-65-5962-249-8

Organização Raphael Guazzelli
André Ferreira
Max Silva

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

