



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

DOUGLAS GONÇALVES DA SILVA

**ESCOLA DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: um estudo em
Filosofia da Educação Matemática**

Rio Claro - SP

2019

DOUGLAS GONÇALVES DA SILVA

**ESCOLA DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: um estudo em
Filosofia da Educação Matemática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Rio Claro - SP, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Matemática e seus Fundamentos Filosóficos e Científicos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Maltempo

Rio Claro - SP

2019

S586e

Silva, Douglas Gonçalves da

ESCOLA DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO: um estudo em Filosofia da Educação Matemática /
Douglas Gonçalves da Silva. -- Rio Claro, 2019
265 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Marcus Vinicius Maltempi

1. Educação Democrática. 2. Subjetividades Democráticas. 3.
Emancipação. 4. Transformação da Sociedade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DOUGLAS GONÇALVES DA SILVA

**ESCOLA DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: um estudo em
Filosofia da Educação Matemática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Rio Claro - SP, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Matemática e seus Fundamentos Filosóficos e Científicos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcus Vinicius Maltempi - orientador
Prof.^a Dr.^a. Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Prof.^a Dr.^a. Luciane Ferreira Mocrosky
Prof. Dr. Orlando de Andrade Figueiredo
Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes

Resultado: APROVADO

Rio Claro-SP, 09 de janeiro de 2019.

Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se descobrem e,
assim descobrindo-se,
com eles sofrem,
mas,
sobretudo,
com eles lutam.
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Prefeitura Municipal de Paranaíba-MS e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento a Pesquisa - CNPQ que forneceram os apoios financeiros fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Também agradeço a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, da UNESP, campus de Rio Claro-SP, nas figuras dos professores, Marcus Vinicius Maltempi, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Rosa Monteiro Paulo, Marcelo de Carvalho Borba, Arlete de Jesus Brito, Marcos Vieira Teixeira, Mirian Godoy Penteado, Ole Skovsmose, Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva, Roger Miarka, Rosana Giarretta Sguerra Miskulin, Henrique Lazari, Heloisa da Silva e Ubiratan D'Ambrosio.

Agradeço aos meus ex-professores e aos meus ex-alunos.

Agradeço aos amigos de orientação, maltempeiros e ex-maltempeiros, Idalise, Ana Paula, Greiton, Ana Karina, Kaoma, Ricardo Mendes, Rejane, Daiane e Laís.

Agradeço aos amigos do programa Ronilce, Ingrid, Diego Gondim, Hannah, Vanessa, Raissa, Anderson Pereira, Carol, Amanda Moura, Denner, Janile, Kleyton, Maria Deusa, Miliam, Tiago Giorgietti, Guilherme, Vinicius Honorato, Maria Francisca, Elmha Coelho, Cristiane Evangelista, Leonardo Moreira, Eliete Both, Matheus, Carol, José Milton, Flávio Coelho, Jamur, Egídio, Diego Mesquita, Simone Sader, Sandro, Maroni, Juliana Martins, Bruno Leite, Jonson, Régis, Sandra Vilas Boas, Jorge Orjuela, Fabian, Islenis Carolina, Paola Amaris, Jeimy, Jeannette e Christian, Luana, Érika, Bia, Douglas Leite, Rose, Taís (*in memoriam*), Haroldo, Jean, Agnaldo, Carla Vital, Luciano Lima, Washington Marques, Vinicius Tizzo, Thiago Donda, Lucas Mazzi, Cida Chiari, Inajara, Fernanda Malinosky e Anderson Kochym.

Agradeço aos amigos Melise, Dabel, Dani, Bia, Patrícia Ninha, Carol D'arc Inha, Evy Márcia, Patrícia Punk, Gisela Salgueiro, Cinara Nini, Cassiene Kk, Alyne Gonçalves, Bruna Anyelli, Andressa Clemente, Flávia de Paula, Grazi Leal, Eder Frank, Gustavo Franco, Rainer Jr, família Fratari, Marlizinha e Samuel, Vitor Leite, Antonio Vitor, Junior Paiva, André Rossi, Fernando Rodrigues, Elisabeth Rodrigues, Janete Rodrigues, Fátima Dutra, Jefferson Pascoaloto, Vilma Vieira, Laine, Maria Ângela, Elaine Luiza, Cida Cobra, José Garcia de Freitas, Aílton Luciano dos Santos, Rosângela Oliveira, Eguimar Dutra, Maria Luiza, Angélica e Vagner, Naurides, Milla, Ba, Jane Paula, Célia Regina Silva, Cleide Tavares, Cristhiane Alvarenga, Madalena Dal Ri, Ennsley, Andréia Augusta, Irza, Magda Chaves,

Nelcina Pimenta, Silvane Barros, Rosilita, Maria Eugênia Alves de Assis, Ângela Graciano, Elder, Lincon Reis, Suseli Ribeiro, Sueli Ribeiro, D. Guilé (*in memorian*), Jackson José, Cláudia Magalhães, Leoni, Longuinho, Leonir, Fábio Queiroz, Doracina Aparecida de Castro Araujo, Marilene Freitas, Lidiane Malheiros, Leidiane Sabino, Luana Chaves, Leandro Castro, Emiliana Rodrigues, Franciane, Marilene Willan, Silvane Freitas, Alexandre Castro, Elson Araujo, Maria Silvia, Isael, Lucélia, Gabriela Massuia, Júnior Tomaz, Djalma Carvalho, Zezinho, Milka Helena, Ademilson, Silvia Regina, Roberto Ribeiro Baldino, Tânia Cabral, Oscar Abdonour, Bigode, Léia Comar Riva, Ângela Duran, Leni Souto, Andréia Cristina Ribeiro, Giselle Reis, Sabrina, Tatiane, Geraldino, Cintia, Agnaldo Turina, Júlio Paro, Natália Cristina Silva, Luzia, Viola, Rosalina Valentino, Dalva Mol, Wilson Maurício Tadini, Eurípedes Alves, Ricardo Cavazzani, Paulo Eugênio, Patrícia Sanches, Julyane Cespedes, Matilde, Matildes, Romilda Anacleto, Laura Salgueiro, Ceci, Rosimeire Rulli, Maria Guerreiro, Luciana, Valteir, Geliane, Eliana Mendes, Rosângela Rulli, Marilia Rulli, Areli Andrade, Alessandra Carvalho, Ana Flávia Vicente, Eronides Costa, Ana Paula Brandão, Cida Ferreira, Sueli Bim, Darlene Posterli, Elaine Cristina, Marcos Okazima, Rosimeire Aparecida, Clauzira, Iaponira, Mayara, Érica Sartori, Cidinha Eufrásia, Adriana Santana, Cidinha Andrade, Samir Haddad, Nelson V. Torres, Dorothéa Barros, Arnaldo Fernandes, Irany Nunes, Magni, Celso, Barbozinha, Marianny Alves, Priscila, Neiva, Tanamar, Onízia, Toninho, Tania, Karl, Cesinha, Caio, Ana Clara, Amandinha, Viviane Uga, Pedro Alfaia, Amanda Zacheo, Pedro Capeli, Caio Paganotti, Hitoshi Tamashiro, Vinícius Almondes, Leandro Kawakita, Flavinhos Beer, Everton Silveira, Hugo Bastos, Guilherme Macedo, Neide Silva, Everton Ferreira, Fernanda Camargo, Fabinho Corrêa, Gabriel e Letícia Tchay, Renê, Tainara, Dollar Pires, Raimunda, Kátia Macedo (*in memória*), Malu Grandi, Marlon Anselmo, Ana Cláudia Ovídio, Douglas Melo, Patrícia Peralta, Rafaella Grandinete, José Vieira Neto, Wesley Gossler, Valdo Nogueira, Diego Godoy, Alcir Jr, Élia Regina, Sincléya Alencar, Claudinei Faria, Diego Rafael Almeida, Ricardo Henrique, João Jr, Elza, Max - minha comadre, Kessy, Luquinhas (meu amado afilhado), Gleidson - meu compadre, Selson, Jorge Fernando, Márcia Sobrinho, Sicarelino, João Pé de Feijão, Luciana Leão - Lu, Gerson, Patty Guedes - minha comadre, Luciene e Valdir Menezes, Renato Amorin e Alison Menezes.

Agradeço ao pessoal do Jardim D. Pedro I, em Araraquara-SP, pela torcida sempre carinhosa.

Agradeço aos educadores das redes públicas municipal e estadual de Paranaíba-MS, pois foi junto com eles, ora como professor, ora como gestor, que esta tese começou a tomar

forma. Em especial, aos que participaram das rodas de conversas para a produção dos dados da pesquisa.

Agradeço a minha família, meu pai Juraci Gonçalves da Silva (*in memorian*), minha mãe, Aparecida S. de Mello, ao meus irmãos André L. Gonçalves da Silva e Marcelo C. Gonçalves da Silva e ao meu sobrinho e afilhado Arthur Vinicius F. Gonçalves da Silva.

Agradeço aos meus avós paternos Bento Gonçalves da Silva (*in memorian*) e Anna Carbone da Silva (*in memorian*), e aos meus amados tios e primos por parte de pai.

Aos meus padrinhos amados, Tio Dimas Barbieri Carvalho (*in memorian*) e Tia Ana Maria Gonçalves da Silva Carvalho.

Agradeço ao meu Tio e compadre Geraldo C. Mello e à sua família, sua esposa Sandra A. R. Mello - minha tia-comadre-irmã, e minhas afilhadas-primas-sobrinhas, Sthéfanny e Rafaela Mello.

Agradeço ao meu avô Francisco C. de Mello (*in memorian*), ao Carlos Mello, Janaina Mello, Rosa, Roque e Isabela.

Agradeço aos meus primos e compadres Madalena Mendonça e Ailton Timpurim, seus filhos Matheus e Natália - minha afilhada amada. Aos estimados primos Valdelice, Cleiton, Gabriel e Isabela.

Agradeço a banca examinadora, os professores Orlando de Andrade Figueiredo e Filipe Santos Fernandes, e as professoras Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Luciane Ferreira Mocrosky.

Agradeço à Adriana Cesar Mattos.

Agradeço ao professor Marcus Vinicius Maltempo pela orientação científica do trabalho, mas, sobretudo, pelos exemplos de discernimento e humanidade.

Agradeço a vida!

E aqueles que
foram vistos
dançando
foram julgados
insanos
por aqueles que
não podiam escutar
a música.
Friedrich Nietzsche

RESUMO

Este estudo tem como objetivo problematizar a construção do Projeto Político-pedagógico (PPP) como vetor que direciona sentidos para constituição do sujeito democrático na escola. O trabalho tem sua relevância no que é produzido nas relações entre Filosofia da Educação Matemática, Escola Democrática e Projeto Político-pedagógico, como as reflexões filosóficas acerca dos conceitos de homem e sociedade, caros à compreensão de escola democrática. Essa produção também diz do fazer político e pedagógico do professor de matemática. A metodologia da pesquisa é qualitativa pelo tratamento peculiar e não quantitativo dos objetos estudados e também se caracteriza como um estudo em Filosofia da Educação Matemática por apresentar características da pesquisa nessa área ao tratar de objetos ontológicos. Apresenta estudo bibliográfico no que se refere à Filosofia do PPP, aos conceitos de emancipação, democracia e à constituição do sujeito democrático. A produção dos dados ocorre junto a um grupo de educadores de uma instituição pública de ensino, de nível básico, em rodas de conversas específicas sobre as temáticas citadas e presentes no PPP da escola. As discussões foram registradas em áudios e posteriormente transcritas e analisadas. A análise dos dados ocorre num processo de diálogos com corpos teóricos compostos por pensadores educacionais progressistas. Nos resultados observa-se as potencialidades do movimento de produção do PPP para a constituição do sujeito democrático e progressista.

Palavras-chave: Educação Democrática, Subjetividades Democráticas, Emancipação, Transformação da Sociedade.

ABSTRACT

This study aims to problematize the construction of the Political-Pedagogical Project (PPP) as a machine that directs meanings for the constitution of the democratic subject in the school. The work has its relevance in what is produced in the relations between Philosophy of Mathematical Education, Democratic School and Political-pedagogical Project, as the philosophical reflections about the concepts of man and society, important to the understanding of democratic school. This production also says of the political and pedagogical doing of the mathematics teacher. The methodology of the research is qualitative by the peculiar and non quantitative treatment of the objects studied and is also characterized as a study in the Philosophy of Mathematical Education for presenting characteristics of the research in this area when dealing with ontological objects. It presents a bibliographical study regarding the Philosophy of the PPP, the concepts of emancipation, democracy and the constitution of the democratic subject. The production of the data occurs together with a group of educators of a public institution of basic level, in wheels of specific conversations on the mentioned subjects and present in the PPP of the school. The discussions were recorded in audios and later transcribed and analyzed. Data analysis occurs in a process of dialogues with theoretical bodies composed of progressive educational thinkers. The results show the potentialities of the PPP production movement for the constitution of the democratic and progressive subject.

Keywords: Democratic Education, Democratic Subjectivities, Emancipation, Transformation of Society.

SUMÁRIO

Introdução	13
 Capítulo 1 - Opções metodológicas	21
1.1 A pesquisa qualitativa	21
1.2 A pesquisa em Filosofia da Educação Matemática	23
1.3 O cenário de pesquisa	25
1.4 Os educadores sujeitos da pesquisa	26
1.5 As rodas de conversas	28
1.6 Os movimentos de produção e análise dos dados	29
 Capítulo 2 - A Filosofia do Projeto Político-pedagógico (PPP)	32
2.1 Por que "Filosofia" do Projeto Político-pedagógico?	32
2.1.1 Princípios do Projeto Político-pedagógico	33
2.1.2 Sentido da existência do Projeto Político-pedagógico	35
2.1.3 Condições de mudanças incentivadas pelo Projeto Político-pedagógico	38
2.2 O roteiro do Projeto Político-pedagógico	40
 Capítulo 3 - A Escola Democrática segundo Paulo Freire	44
3.1. O problema da constituição de subjetividades democráticas na escola	44
3.1.1 Democracia e liberdade	44
3.1.2 Ontologia, sujeito e realidade	49
3.1.3 Emancipação do sujeito e subjetividade democrática	52
3.1.4 O que é escola democrática para Paulo Freire?	55
3.1.5 Existe relação entre escola e emancipação do sujeito?.....	56

3.1.6 Qual é o papel do ensino de matemática no processo de constituição do sujeito democrático?	60
3.2 Por que a opção pelo pensamento progressista de educação?	63
3.2.1 A justificativa individual da referência de escola democrática	63
3.2.2 Da modernidade para a pós-modernidade	64
3.2.3 Pós-modernidade progressista	67
 Capítulo 4 - Análise dos dados produzidos à luz do pensamento de Paulo Freire e da reflexão sobre um programa atual progressista de luta na educação	 71
4.1 O Programa de luta na educação como atividade filosófica	71
4.2 O contexto dos dados produzidos	73
4.3 Uma possibilidade de análise de dados	74
4.3.1 O mercado e a educação de qualidade	75
4.3.2 A gestão democrática	83
4.3.3 A avaliação da aprendizagem	86
4.3.4 Educação progressista e diversidade	88
4.3.5 Educação e doutrinação	90
4.3.6 O currículo	93
4.4 O que é possível dizer sobre o movimento de construção do PPP e a produção de subjetividades democráticas?	94
 Capítulo 5 - Considerações finais	 98
 Referências	 101
Apêndice: Textualizações das Rodas de Conversas	103
Anexo I: Projeto Político Pedagógico da Escola Monteiro Lobato	240
Anexo II: Programa COMPROMISSO TODOS PELA ESCOLA PÚBLICA	260

Introdução

Como professor de matemática da educação básica, participei de inúmeras e diferentes reuniões para discutir e construir o Projeto Político-pedagógico das instituições de ensino nas quais lecionava. Na maioria das vezes, meu exercício intelectual emprestado à essas atividades dizia de uma prática educacional reprodutória e desligada de pensamentos críticos acerca da educação democrática¹, do ser professor de matemática e também sobre às ciências educação e matemática.

Essa prática reprodutória² e que implicava em ensinar o conteúdo matemático sem exercício de pensamentos críticos, tal qual minha postura, refere-se ao professor de matemática que prioriza o ensino de algoritmos, axiomas e regras matemáticas sem contextualização histórica, social, cultural ou filosófica, esboçando uma prática tradicional e que desconsidera as potencialidades da ciência matemática para a gênese do pensamento crítico. Esse modo de ser professor de matemática me parecia natural, considerando que os colegas de área e eu quase sempre concordávamos com as posturas ideais de ser professor de matemática.

A palavra ideal pode trazer consigo inúmeras representações ideológicas e (ou) filosóficas, por vezes vislumbrando o sentido de realidade na qual estamos inseridos e produzimos nossos modos de ser e existir, ou simplesmente ela pode pressupor pensamentos que corroborem determinada visão de mundo, por exemplo, se pensarmos em um professor ideal, inevitavelmente, pensaremos na escola e na sociedade ideais. Por esse motivo é importante dizer que compreendo o conceito³ de ideal como as utopias⁴ defendidas por Paulo Freire (1997) e que ao longo deste trabalho serão mais pertinentemente abordadas e

¹ Tomaremos como sinônimos as ideias de educação democrática, educação progressista, pensamento progressista de educação e filosofia progressista de educação, todas essas definições fundamentadas na obra do educador brasileiro Paulo Freire;

² Modo de ser professor contrário à prática educativo-progressista, denominado por educação bancária. (FREIRE, 2007);

³ Assumimos o sentido de "conceito" segundo FREIRE (1981) que diz: "[...] o que temos de fazer não é propriamente definir o conceito do tema, nem tampouco, tomando o que ele envolve como um *fato* dado, simplesmente descrevê-lo ou explicá-lo mas, pelo contrário, assumir perante ele uma atitude comprometida. Atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente." (p. 77);

⁴ "[...] venho insistindo, desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua." (FREIRE, 1997, p.46)

problematizadas, presentificando o exercício ontológico, recorrente em estudos na Filosofia da Educação Matemática (BICUDO; MIARKA, 2015).

Depois de me formar em alguns cursos⁵ que tratavam da educação como ciência humana, em duas oportunidades, nos anos de 2011 e 2013, dirigi trabalhos de assessoramentos nas produções dos Projetos Político-pedagógicos (PPPs) das instituições da rede municipal de ensino de Paranaíba, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). O primeiro como técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e o segundo como conselheiro presidente do Conselho Municipal de Educação e também como técnico pedagógico. Trabalho nesta rede de ensino desde 1999, sendo a maior parte do tempo como professor de matemática nos anos finais do ensino fundamental, depois disso, por conta das formações adicionais mencionadas, fui convidado a integrar a equipe gestora da educação municipal.

Importante mencionar as funções que ocupava ao desenvolver o trabalho de assessoramento para destacar o envolvimento com o contexto da educação naquela localidade e época, sabendo que é comum esse trabalho de assessoria ser desenvolvido por empresas pedagógicas contratadas de lugares distantes e sem conexão com as especificidades educacionais locais.

Nos estudos preparatórios para o trabalho de assessoria, durante o próprio trabalho, nas formações em serviço e em pós-graduações (*lato* e *stricto sensu*), os paradigmas de ciência, matemática e educação, apresentados em minha postura profissional, viviam grandes crises, fato que certamente contribuiu para a escolha do tema deste trabalho e para a formulação desta tese.

Durante o ato de assessoramento percebi que o movimento vivido pela instituição escolar na produção do Projeto Político-pedagógico apresentava potencialidades no sentido de mobilização de diálogos em torno das questões progressistas da educação. Conversas entre os educadores sobre assuntos importantes e de diferentes naturezas, todas valiosas ao ensinar. Os documentos oficiais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e os textos científicos (GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 2003; VEIGA, 2001; VASCONCELLOS, 2004, 2006), acerca da filosofia do PPP que tive contato, os caracterizam como documento norteador das filosofias educacionais e, por esse motivo, compreendi ser importante o debate, honesto intelectualmente, dessas filosofias, para que os professores tivessem mais oportunidades, além das presentes em suas

⁵ Especialização em Educação; Cursos de Formação Continuada e em Serviço, oferecidos pelas Instituições dos Sistemas Estadual e Municipal de Educação de Mato Grosso do Sul e de Paranaíba-MS; Mestrado em Educação Matemática.

formações iniciais, de conhecer e compreender ideias que se fazem presentes na educação e no cotidiano escolar.

Por ser o registro escrito das decisões ideológicas e coletivas escolares, o PPP não poderá jamais ser a imagem precisa do que realmente acontece na instituição, dada a impossibilidade de se registrar todos os movimentos que ocorrem na escola. Também não é possível pensar em uma escola a partir de um PPP pronto ou adaptado de outra instituição ou realidade, isso seria contra a própria natureza do documento, visto que ele intenciona ser produzido na e pela instituição. Sua fundamental característica gira em torno de seu caráter de planejamento da educação escolar (VASCONCELLOS, 2004; 2006) e, ainda mais, pois o movimento de construção do PPP:

propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e dimensão pedagógica da escola. (VEIGA, 2001, p. 34)

Compreensões como as expostas nos parágrafos anteriores, que compõem a filosofia do PPP, combinadas com minhas experiências como professor de matemática que participou de reuniões para a construção do PPP e posteriormente como assessor técnico para tal ação, me levaram ao entendimento de que o estudo e a compreensão, por parte dos educadores, acerca das filosofias educacionais, podem contribuir para o exercício de uma prática pedagógica em harmonia com uma escola pública de qualidade social.

Os autores brasileiros que estudam a pertinência do Projeto Político-pedagógico enfatizam a importância de que em seu movimento de construção, as teorias educacionais sejam estudadas com o intuito de pensar a constituição das subjetividades dos alunos que são pretendidas como finalidades educacionais.

Nesse caminho foi se tornando plausível a ação de problematizar⁶ a construção do Projeto Político-pedagógico (PPP) como vetor que direciona sentidos para constituição do sujeito democrático na escola, sendo portanto esta problematização, o objetivo principal desta tese.

⁶ "O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educa-dor-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. A problematização, dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam "proprietários", "administradores" ou "portadores" do saber. Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à "domesticação" dos homens e instrumentaliza a invasão cultural." (FREIRE, 1985, p. 35 e 36)

Os caminhos teóricos ou as filosofias que me fizeram sentidos reais e práticos para pensar a escola democrática e a constituição de sujeitos democráticos de maneira que priorizem a transformação das relações de exclusão social, hegemônicas da sociedade brasileira atual, são as que dizem do discurso educacional progressista, mais pontualmente as presentes na obra do educador brasileiro Paulo Freire, que entende o educador democrático (ou progressista) como sendo:

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2007, p. 112)

Dos conceitos educacionais (ou especificidades filosófico-educacionais) fundamentais para a construção do PPP, o pensamento educacional progressista, que apresenta a transformação da sociedade⁷ por meio da educação e a questão da emancipação do sujeito em direção ao sujeito democrático como objetivos (ou finalidades) educacionais, chamou minha atenção, levando-me a pensar na tese de que o movimento de produção do PPP pode possibilitar (ou estimular) diálogos e reflexões acerca das práticas escolares, e, havendo um debate honesto⁸ acerca da natureza educativa, todo esse processo pode possibilitar o exercício de práticas democráticas e progressistas na escola, de forma que contribua para a constituição do sujeito democrático (ou emancipado) e para a transformação da sociedade.

Nesse caminho, proponho uma discussão de cunho ontológico, com a ajuda da filosofia e do pensamento progressista educacional, acerca da constituição do sujeito democrático ou emancipado, procurando problematizar as seguintes questões: O que são democracia e liberdade?; O que são ontologia, sujeito e realidade?; O que é emancipação do sujeito e subjetividade democrática?; Qual é a relação entre escola e emancipação do sujeito?;

⁷ "Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a **transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente**. Já não há como absolutizar nem uma nem outra." (FREIRE, 1982, p.17) [grifo nosso];

⁸ Por debate honesto me refiro a uma discussão não rasa, com profundidade suficiente para que os conceitos discutidos residam na sensatez do discurso científico.

O que é escola democrática?; Por que a opção pelo pensamento progressista de educação como referência mais adequada para a Educação Democrática?; Qual é o papel do ensino de matemática no processo de emancipação ou constituição do sujeito democrático?

As discussões que permeiam a temática da educação progressista ou democrática e sua relação com o Projeto Político-pedagógico como vetor que direciona sentidos para a constituição do sujeito democrático são interessantes para a Educação Matemática por serem assuntos caros ao fazer pedagógico e que estão intimamente relacionados com os objetivos e com as finalidades do processo educativo, proposto e desenvolvido nas escolas da educação básica nas quais se ensina matemática e atua o professor de matemática.

Se optarmos por um pensamento de Educação Matemática como movimento de pesquisa que considera as reflexões acerca do processo educativo de matemática como um possível propósito, fazem sentidos a produção deste trabalho e a inclusão de seu tema à Educação Matemática. Esse pensamento encontra forças no que diz Bicudo:

É preciso que o [professor de matemática] entenda que a escola onde leciona não é isolada, mas que também ela faz parte de uma organização mais ampla - a sociedade. Que entenda que é estruturada de tal modo que as expectativas dessa sociedade em relação à formação do ser humano - o cidadão - que a ela pertence, transpareçam na própria organização escolar [...] Assim o seu ensinar Matemática, dentro de uma sala de aula, para alunos determinados, pertencentes a uma contexto específico, transcende a realidade vivida por ele próprio junto a seus alunos, ao ser esse ensinar atingido pelas expectativas e ações da organização maior. E é nessa relação sala-de-aula↔Escola↔Sociedade que o político explicita-se no pedagógico. Não se trata aqui de uma política partidária, mas do político enquanto uma ação que visa a fins relacionados à formação do homem, do cidadão, e de uma sociedade humana justa em termos de ser organizada de maneira a possibilitar o fluir pleno das possibilidades do modo de ser desse homem no mundo. (BICUDO, 2012, p. 55 e 56) [grifo nosso]

Dizer que o professor de matemática precisa entender que a escola se relaciona com a sociedade, representa (pela simples negação do que disse a autora), de certo modo, que esse movimento deixou de existir com intensidade em algum momento da história e que nos dias atuais as práticas pedagógicas desses profissionais parecem distantes de questões políticas⁹ e sociais. Essa distância também pode implicar na má compreensão das questões do ser e do

⁹ Sentido do termo política: "No momento em que os seres humanos, [...], foram criando o mundo, inventando a linguagem, com que passaram a dar nome as coisas que faziam, com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal , entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política". (FREIRE, 2007, p.21)

existir, da natureza e da condição do homem, por consequência, da matemática, da educação, da escola, da sociedade etc. Com entendimentos rasos acerca da relação entre Educação Matemática e a sociedade, ser professor de matemática implica em apenas reproduzir programas de ensino de matemática, sem contextualizações sociais importantes, sem produções multidisciplinares com outras áreas do conhecimento. Há ao menos uma compreensão de ser professor de matemática que se afasta desse perfil, e essa compreensão se aproxima da fala de Bicudo, na citação acima.

Ole Skovsmose também nos convida a pensar na importância de estreitar o caminho entre a Educação Matemática e a sociedade, quando diz das possibilidades do desenvolvimento de competências democráticas na sociedade com estudos e pesquisas em Educação Matemática:

A educação deve ser orientada para problemas, quer dizer, orientada para uma situação "fora" da sala de aula. Essa orientação implica que também a orientação do engajamento crítico deva ser envolvida na educação. Dessa perspectiva, quero relacionar a educação matemática ao conceito de democracia, enfocando o problema democrático em uma sociedade altamente tecnológica. (SKOVSMOSE, 2008, p. 38)

A forma democrática¹⁰ ou não que a educação acontece na escola pode se relacionar de maneira viva com a intenção da constituição de subjetividades críticas, civilizadas e emancipadas. Portanto, parece ser sensato que diálogos acerca do currículo escolar, da relação entre professor e aluno (e o inverso), das metodologias de ensino, das ideologias filosóficas ou sociológicas, aconteçam de forma horizontalizada na escola. Essa maneira de pensar é interessante para a Educação Matemática, assim como para a Educação como área de pesquisa científica. Nesse sentido, Paulo Freire diz:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1994, p.44)

¹⁰ Em todos os sentidos e envolvendo diferentes especificidades, comunidade escolar em geral, distribuição de tarefas, tomadas de decisões etc.

A Filosofia da Educação Matemática pode ser vista como região de inquérito de pesquisas científicas que, junto à filosofia, atravessa¹¹ a Educação Matemática, corporificando um plano de elaborações teóricas e práticas cujos elementos problematizam a reflexão filosófica adjacente às especificidades do processo educativo de matemática e, talvez, isso possa oferecer razoáveis contribuições para práxis¹² pedagógica do professor de matemática. Perto disso, temos que:

A tarefa da Filosofia da Educação Matemática é manter vivo o movimento de ação/reflexão/ação nas atividades realizadas e atualizadas em Educação Matemática, sejam elas de ensino e aprendizagem, que ocorrem no âmbito escolar, sejam as que ocorrem no mundo-vida, cotidianamente, ou mesmo as concernentes às políticas públicas da Educação, além de outras atividades aqui mencionadas, mas que cabem no que chamamos de Educação Matemática ou a ela se referem. (BICUDO, 2010, p. 23)

O compromisso da Filosofia da Educação Matemática com os estudos acerca das ideias flutuantes e reflexivas da Educação Matemática é o que justifica a produção acadêmica desta pesquisa. Pensar no movimento de construção do PPP e nas especificidades que esse processo sugere, elucida e corrobora o caráter político, pedagógico e filosófico da Filosofia da Educação Matemática, ao trazer à cena do espetáculo educacional os objetivos educacionais.

Este trabalho se configura como pesquisa qualitativa, com estudos bibliográficos que se referem a Filosofia do PPP e a constituição do sujeito democrático na escola. A produção dos dados ocorreu em rodas de conversas com educadores de uma Escola Estadual de Educação Básica no Município de Paranaíba-MS. Os encontros foram gravados em áudios e posteriormente transcritos num processo de textualização específico em que as falas dos atores envolvidos foram respeitadas com rigor. A postura do pesquisador ao estar nas rodas de conversas se manteve no âmbito das provocações do discurso progressista apresentado pela própria instituição em seu Projeto Político-pedagógico, ou seja, o pesquisador se utilizava de perguntas¹³ provocadas pelos integrantes, que as problematizavam de acordo com suas experiências.

¹¹ Atravessar no sentido de estar junto com as produções da Educação Matemática num movimento multidimensional de possibilidades. Perto da ideia de multidisciplinaridade, porém ainda mais;

¹² "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela." (FREIRE, 1994, p.25);

¹³ Quase sempre recortadas do PPP da instituição cenário da pesquisa.

A análise dos dados ocorre como um movimento de problematização entre o dito pela escola em seu PPP, os relatos dos participantes das rodas de conversas acerca das práticas escolares que ocorrem na instituição e a produção científica atual pertinente e pertencente a educação progressista.

A organização da tese, em termos textuais é: Capítulo 1 - Opções metodológicas; Capítulo 2 - A Filosofia do Projeto Político-pedagógico; Capítulo 3 - O problema da constituição do sujeito democrático ou emancipado; Capítulo 4 - Análise dos dados produzidos à luz do pensamento de Paulo Freire e da reflexão sobre um programa atual progressista de luta na educação; Capítulo 5 - Considerações Finais; Apêndice e Anexos.

O resultado final da produção desta tese com certeza foi maior do que os documentos escritos obtidos em todo processo de doutoramento. O primeiro documento escrito que foi resultado da produção da tese é o PPP da Escola Monteiro Lobato¹⁴, que foi analisado nas rodas de conversas e recebeu significativas contribuições para sua adequação ao objetivo de propor uma escola pública com qualidade social, o outro, esta tese como documento exigido para a obtenção do título de doutor. Nos dois casos fica a compreensão de que as burocracias podem impedir ou atrasar a emancipação filosófica do sujeito, isso por questões de serem demasiados exigentes quanto a formalidades esperadas. Tanto no caso da tese quanto no do PPP da Escola Monteiro Lobato, as experiências de aprendizagens nas mais diferentes direções, com gênese no processo educacional democrático que foram criadas, são as maiores pérolas que esta pesquisa oportunizou. E são imensuráveis ou impossíveis de serem capturadas pela escrita.

¹⁴ O nome da Escola Estadual do município de Paranaíba-MS na qual realizou-se a pesquisa, foi alterado para um fictício, escolhido ao acaso e sem nenhum motivo específico, a não ser o de manter as identidades dos sujeitos da pesquisa em sigilo, como solicitado pelos mesmos.

Capítulo 1

Opções metodológicas

O objetivo deste capítulo é apresentar e justificar as opções metodológicas que orientaram a produção da pesquisa. Assim, serão expostas as compreensões que se põem acerca da pesquisa qualitativa, da pesquisa em Filosofia da Educação Matemática, também a descrição do cenário da pesquisa, os perfis dos educadores sujeitos, a dinâmica das rodas de conversas nas quais os dados foram produzidos e a apresentação do que é proposto como movimento de análise dos dados.

1.1 A pesquisa qualitativa

A tese acerca da Educação Democrática e do Projeto Político-pedagógico como vetor que direciona sentidos para a constituição do sujeito democrático ou emancipado, a ser construída com ajuda da Filosofia da Educação Matemática e apresentada neste trabalho, é resultado de uma pesquisa entendida como:

[...] atividade humana e social, [que] traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 03)

Ao colocar no mesmo plano as inquietações, preferências, interesses e valores do pesquisador, é natural que a produção de uma pesquisa trate de questões subjetivas, ou seja, dois pesquisadores não poderão produzir a mesma pesquisa acerca de um dado tema, pois as visões e interpretações de mundo e de verdades, certamente serão diferentes, se considerarmos que somos seres humanos sociais e históricos.

É importante destacar a necessidade do rigor científico característico nas pesquisas qualitativas, e que permite que o conhecimento produzido seja considerado aceitável pelos padrões científicos específicos. Além disso, realço nos casos de pesquisas qualitativas nas áreas da Educação ou Educação Matemática, a relevância em empregar o pensamento

científico crítico da educação, tão caro ao fazer pedagógico, do momento do planejamento escolar ao compromisso político na produção do conhecimento na escola. Perto disso temos:

Quando pesquisa é qualquer coisa, ela mesma é qualquer coisa, perdendo não só em condições de cientificidade, como principalmente de trabalhar bem a politicidade da aprendizagem. Latejam, porém, em iniciativas qualitativas, desde que bem construídas, potencialidades infindas, tanto para revigorar a visão de ciência, quanto de educação. Precisamos mudar urgentemente a escola e uma via interessante é a da pesquisa qualitativa, aliando conhecimento bem feito com práticas coerentes. (DEMO, 2010, p. 188 e 189)

Na pesquisa qualitativa as possibilidades de interação entre os dados produzidos no campo de pesquisa, a história e as experiências dos sujeitos, incluindo as do pesquisador, junto às subjetividades dos temas envolvidos no processo de pesquisa, podem potencializar o exercício de reflexão junto ao objeto pesquisado. No caso específico deste trabalho, minhas experiências como professor de matemática com a produção do PPP deram impulso à produção da tese, também por esse motivo, faz sentido dizer que esta pesquisa é qualitativa.

Existe um pensamento que diz ter a pesquisa qualitativa se tornado usual nos estudos que tratam das especificidades educacionais pelo forte apoio dos educadores que trabalham em prol da transformação da sociedade por meio da educação, porque:

a pesquisa qualitativa tem condições de desmascarar discursos oficiais, projetos políticos manhosos, promessas da elite e dos políticos, cuja retórica tem por finalidade manter o *status quo*; há décadas, por exemplo, educação é prioridade, mas não passa disso, os professores continuam muito mal pagos, as escolas públicas são instituições "pobres", os interiores não conseguem apoios adequados; o instrucionismo domina as escolas, girando em torno da aula reprodutiva, coisa que a nova geração vai, cada vez mais, abominando [...]. (DEMO, 2010, p. 186)

Este é o motivo pelo qual me aproximo da pesquisa qualitativa como metodologia de pesquisa para a dissertação do problema da constituição do sujeito democrático, pois, junto ao pensamento progressista educacional, me sinto responsável pelo compromisso ético da natureza do meu trabalho docente. Não consigo encontrar razoabilidade nas práticas docentes e de pesquisa que não se comprometem com a mudança do estado atual das coisas. Esse pensamento e postura teórica diante da pesquisa qualitativa, encontra forças no que diz Demo (2010):

[...] pesquisa qualitativa seria um caminho para o empoderamento, ou, em outras palavras para o reforço da cidadania popular. Esta sempre foi a

expectativa maior: *usar conhecimento bem feito para a cidadania ainda mais bem feita* (Demo, 2004. Thiollent, 1986). Neste sentido, a pesquisa qualitativa tem vínculo forte com a teoria crítica ou as pedagogias críticas (Darder et alii, 2009), porque um dos seus objetivos mais marcantes é dotar os marginalizados de suficiente poder crítico para poderem construir suas alternativas práticas, sem esperar a libertação do próprio opressor; isto relembra naturalmente Paulo Freire (2006), sem falar num dos maiores "padroeiros" que é Gramsci, em particular sua noção de "intelectual orgânico" [...]. (p. 181 e 182)

A postura ideológica assumida junto ao compromisso da transformação das relações sociais (educação, sociedade, escola), é uma característica fundamental no pensamento de educação progressista de Freire (2010), pensamento este que possui uma visão de mundo e outras peculiaridades conceituais próprias, passíveis de serem compreendidas e vividas. Assumi-las como potenciais contribuidoras para a práxis pedagógica e de vida implica viver no mundo com esses entendimentos, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática. A metodologia de pesquisa qualitativa assumida neste trabalho espera corresponder a natureza da pesquisa qualitativa defendida por Pedro Demo. Essa que, para mim, pode ser chamada de *pesquisa qualitativa progressista*, considerando seu caráter supremo de "instrumentalização" dos oprimidos na luta contra a opressão, em defesa da educação democrática, libertária e da autonomia.

1.2 A pesquisa em Filosofia da Educação Matemática

A compreensão de Filosofia da Educação Matemática que se põe neste estudo, também¹⁵ se acomoda no que dizem Bicudo e Garnica (2006, p. 10):

É preciso que tais questões [os fins da Educação; as características da realidade dos objetos matemáticos; a linguagem matemática; uma epistemologia que dê conta da produção do conhecimento matemático; e outras desse tipo e porte] sejam elaboradas na visão das disciplinas específicas que delas se ocupam, porém da perspectiva do aspecto pedagógico. Sendo elas de fundo filosófico e matemático, devendo ser tratadas no contexto da educação, tornam-se apropriadas ao tratamento da Filosofia da Educação Matemática. [grifo nosso]

A discussão acerca da constituição de subjetividades democráticas por meio da educação escolar (do ensino - também - de matemática), é uma finalidade da educação e da

¹⁵ Considerando que a compreensão de Filosofia da Educação Matemática foi apresentada na introdução deste trabalho.

prática pedagógica a ser compreendida pelo professor de matemática. Mesmo que questionada ou negada, essa finalidade educacional representa um objeto passível de reflexões filosóficas também pela Educação Matemática, o que significa contemplar o sentido de Filosofia da Educação Matemática proposta pelos autores. As discussões que se presentificam neste trabalho não se propõe a estudar os objetos matemáticos que possam ou não contribuir para a emancipação do sujeito (ou a constituição do sujeito democrático), mas sim o fazer pedagógico do professor de matemática no que se refere aos fins da educação, em outras palavras, o lugar do professor de matemática em todo o processo de emancipação do sujeito.

Uma possível tensão entre o que este trabalho não se propõe e o que ele busca, seria a resposta para a questão "que conhecimento matemático é produzido, na aula de matemática, pelo professor de matemática progressista que visa a transformação da sociedade e a emancipação do sujeito?". Talvez esta tese possa somar a esse debate.

O movimento de construção do Projeto Político-pedagógico que acontece na escola com a participação dos diversos segmentos escolares, incluindo pais ou responsáveis dos educandos, solicita que questões como a exposta acima sejam abordadas, discutidas e que se tenha um entendimento mínimo, consensual e democrático como produto, por mais difícil que isso possa parecer.

Bicudo e Miarka (2015) em um trabalho que tinha por objetivo compreender o significado de metodologia de pesquisa em Filosofia da Educação Matemática, depois de descreverem e refletirem acerca dos artigos do grupo de trabalho de Filosofia da Educação Matemática (GT11), do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), 2012, e tentando responder *o que se mostra[va] como inerente à metodologia da pesquisa em Filosofia da Educação Matemática?* (p. 430), disseram que a pesquisa em Filosofia da Educação Matemática *"envolve: problematizar, interrogar continuamente o afirmado, descrever (o vivenciado e o modo pelo qual as ideias são articuladas); e reunir ideias de autores significativos em torno de um tema sob investigação"* (p. 430). Também afirmaram que:

Por fim, entendemos que há diversidade de referenciais indicados pelos autores no GT, mas os artigos revelam uma metodologia invariante, que envolve: problematizar, interrogar continuamente o afirmado, descrever (o vivenciado e o modo pelo qual as ideias são articuladas); reunir ideias de autores significativos em torno de um tema sob investigação. Mostram-se constantes em relação às preocupações metodológicas, pois todos explicitam o tema investigado, o que buscam saber, como procedem em termos de construção de ideias e não somente de recolha de dados, bem como explicitam os autores com os quais trabalham. Problematicam

constantemente suas afirmações, de modo a não naturalizá-las. As investigações apontam para compreensões ou para sínteses compreensivas, afastando-se de uma meta de esgotar ou de explicar, ainda que de modo aproximado, o interrogado. (BICUDO; MIARKA, 2015, p.445)

Assim, neste trabalho, cujo objetivo é problematizar a construção do Projeto Político-pedagógico como vetor que direciona sentidos para constituição do sujeito democrático na escola, a Filosofia do Projeto Político-pedagógico é descrita segundo autores e filósofos da educação que se debruçam sobre a temática, e também, acontece a apresentação e a reflexão junto aos elementos filosóficos intrínsecos à constituição do sujeito democrático na perspectiva progressista da educação. Esse percurso exige do pesquisador constantes interrogações acerca de sua visão de mundo e da que sustenta a pesquisa, com o intuito de que as críticas tecidas na trama textual avancem em compreensões acerca das temáticas elencadas.

1.3 Cenário de pesquisa

A opção pelo cenário de pesquisa se deu por escolhas pessoais do pesquisador, resultados de suas experiências profissionais desenvolvidas na instituição escolar e que produziram afinidades (ou afetos) pela maneira de entender e buscar a qualidade social da educação. A Escola Estadual Monteiro Lobato é uma instituição pública de ensino, de nível básico, com médio porte, que oferece o ensino fundamental (I e II) e o ensino médio. É localizada em região privilegiada espacialmente no município de Paranaíba-MS, pois localiza-se entre o centro da cidade e bairros periféricos, nos quais residem, em maior quantidade, pessoas trabalhadoras e de classe social menos favorecida economicamente.

A educadores, generosamente e depois de diálogos internos, aceitou o convite para se envolver com o tema do trabalho.

Um grupo de cinco educadores da escola se dispôs a participar dos encontros propostos para discutir a temática. Foram realizados oito encontros que denominamos de rodas de conversas¹⁶, nas quais houve reflexões junto às ideias que se fizeram presentes nos contextos educacional, democrático e político brasileiros da ocasião, com problematizações

¹⁶ Essa denominação para os encontros com os educadores surgiu do pensamento de Freire (2007) no que se refere ao estabelecimento de ambientes que possam favorecer o trabalho de aprendizagens. O termo diz da horizontalidade dos diálogos, sem que haja ordem, estratificação de alguma maneira na discussão que possam ser análogos a atitudes antidemocráticas.

resultantes de confrontos com o disposto no PPP da escola e a experiência prática e pedagógica dos integrantes do grupo.

1.4 Os educadores sujeitos da pesquisa

Cinco educadores de diferentes áreas e formações se dispuseram a participar de encontros quinzenais com o objetivo de discutir as questões da escola democrática ou progressista e da educação. Inspirado na importância que Freire (1994) atribui para as horizontalidades das relações que o diálogo pode proporcionar, materializa-se a ideia de denominar os encontros com os professores de rodas de conversas:

O diálogo fenomeniza e historiciza essencial intersubjetividade: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem: nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo busca-se ela a si mesma um mundo que é comum: porque é comum esse mundo, busca-se a si mesma e comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1994, p.16)

Os educadores preferiram manter suas identidades em sigilo, assim são denominados por nomes de filósofos e filósofas gregas, sendo eles Hepátia, Diógenes, Tales, Aspásia e Temistocléia. Por conta do contexto criado pela roda de conversa, na qual foram discutidos assuntos relativos ao feminismo e à educação democrática, penso ser importante dizer que os sujeitos Hepátia, Aspásia e Temistocléia são mulheres. As descrições seguintes são resultados das textualizações do primeiro encontro, na oportunidade de apresentação dos integrantes.

A educadora Hepátia é professora de matemática, licenciada em 2014 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, *campus* de Paranaíba-MS/CPAR. É efetiva na Rede Estadual de Ensino desde a data em que se formou na licenciatura. Participou com entusiasmo de todos os oito encontros. Trabalha em duas escolas, sendo uma na Rede Estadual e outra de iniciativa privada. Possui experiência com alunos do ensino médio e na componente curricular matemática. Seu compromisso com as questões inclusivas e progressistas são facilmente percebidas em seu discurso sobre sua prática pedagógica.

Sua formação inicial, de acordo com o que pude perceber, se fez forte nas questões específicas da matemática, uma característica comum nos cursos públicos de licenciaturas dessa área. Também, a exemplo das demais licenciaturas públicas brasileiras em matemática, seu curso apresentou um enfoque para a Educação Matemática de forma ainda tímida, porém crescente.

O professor Diógenes é da área de humanas, com licenciatura em filosofia e bacharelado em psicologia. É professor efetivo na disciplina de história na Rede Municipal de Paranaíba-MS e contratado na Rede Estadual no mesmo município e área de atuação. Possui experiência na educação básica (ensino fundamental II – séries finais e ensino médio) e também no ensino superior, no qual lecionou a disciplina de Filosofia no curso de Pedagogia em instituição pública de ensino. É expressiva sua experiência com as questões educacionais de uma forma geral e também na formação de professores. O pensamento crítico facilitado pelos estudos das questões específicas da filosofia é também notado em sua fala, na prática docente e em sua conduta humana. Trabalhamos alguns anos juntos na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

O professor Tales também é da área de humanas. Teve sua formação inteira em instituições públicas de ensino. É licenciado em geografia e duas vezes especialista em educação, uma com área de foco na docência para o ensino superior e a outra em educação para o campo. É mestre em geografia. Possui experiência na área de geografia (é professor efetivo nessa área nas redes públicas Estadual e Municipal em Paranaíba-MS) e Educação, desenvolvendo pesquisas e participando de grupos de pesquisas e trabalhos de práticas educacionais. Também, por ter tido contato com o estudo de questões inerentes ao fazer pedagógico, apresenta fortes características no trato com as questões tangentes a transformação social. Trabalhamos juntos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Fizemos a primeira especialização juntos.

A professora Aspásia é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade universitária de Paranaíba-MS. Trabalha especificamente com a educação inclusiva, no atendimento educacional especializado para educando com necessidades educacionais específicas. Participou com efetividade das rodas de conversa das quais saiu, de acordo com suas palavras, ressignificada.

A quinta participante das rodas de conversa, Temistocléia, também é professora de matemática, que exerce no período compreendido entre os anos de 2016 e 2018 o cargo de diretora da escola. Na rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul os diretores são eleitos pela comunidade escolar em votação secreta e individual.

A então diretora da instituição de ensino é licenciada em matemática pela UEMS, unidade universitária de Cassilândia-MS, e mestre em Educação Matemática pela UFMS, campus de Campo Grande - MS. Sua experiência perpassa a educação básica (ensino fundamental – séries finais e ensino médio) e também o ensino superior, no qual lecionou disciplinas de matemática no curso de Licenciatura em Matemática na UFMS, campus de Paranaíba - MS. Suas vastas e diversificadas vivências me ajudaram a entender um pouco mais da sistemática educacional no contexto daquele local.

1.5 As rodas de conversas

Para Paulo Freire (2007, p 17), é certa *a natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana*, sendo essa ética compreendida pelo educador como sendo:

[...] a que se sabe traída e negada dos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relações com eles. (FREIRE, 2007, p. 16)

Inspirados no entendimento de educação progressista, que destaca a importância ética de se discutir temas referentes à luta de classes, a segregação racial e a urgência de uma discussão sensata acerca dos estereótipos de gênero em nossa sociedade atual, e atendendo aos desejos dos sujeitos da pesquisa, as rodas de conversas tiveram diferentes *temas geradores*¹⁷, mas sempre harmônicos ao discurso ético mencionado. Assim, o objetivo de cada roda de conversa era pensar criticamente nas vivências de cada integrante no que se referiam a essas ideias.

Portanto, a postura assumida pelo pesquisador durante a produção dos dados foi a de estimular os sujeitos a pensarem em um determinado discurso, o mesmo que estava presente

¹⁷ "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. [...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores." (FREIRE, 1994, p. 54 e 55)

no PPP da escola. Dessa maneira, as perguntas que impulsionavam as conversas eram sempre próximas ao pensamento progressista educacional, com o intuito de que as ideias postas no PPP e as praticadas pelos educadores fossem tensionadas e refletidas (atualizadas).

Foram realizadas oito rodas de conversas, em horários fora do expediente de trabalho dos docentes, todas gravadas em áudio e transcritas num movimento que priorizou as ideias nucleares dos diálogos, levando em consideração o contexto desinstitucionalizado de que se tratava o cenário de produção dos dados da pesquisa.

Os encontros¹⁸ tiveram a duração média de noventa minutos cada, e ocorreram no segundo semestre de 2016. O objetivo de cada roda de conversa era produzir compreensões de escola democrática a partir das experiências individuais, profissionais, sociais, democráticas, políticas e humanas de cada participante. As ideias que estiveram presentes nesse movimento eram sempre tangentes ao objetivo da pesquisa, ou perto, de acordo com nossos julgamentos.

1.6 Os movimentos de produção e análise dos dados

Minhas experiências com relação à política educacional que instituía o Projeto Político-pedagógico diziam que o processo de construção do documento apresentava inúmeros potenciais, mas também essas experiências denunciavam claramente o quanto a política era desvalorizada e desacreditada. A Gestão Democrática Escolar prevista¹⁹ como parte a ser regulamentada pela escola na construção do seu PPP, era uma característica valiosa cujo potencial podia se desdobrar em distintas possibilidades de melhorias para as atividades educacionais, tanto em questões ideológicas do ensino quanto nas de ordem prática, de organização escolar, entre muitas outras.

Em meu pensamento como pesquisador, na ocasião da formulação do objetivo do projeto de pesquisa, era interessante olhar para essas questões, pois havia possibilidades de que, refletindo acerca delas, posturas pedagógicas e filosóficas, também as de ordem prática dos docentes que estão atuando e são sujeitos de um Projeto Político-pedagógico, poderiam ser ressignificadas ou transformadas.

¹⁸ Esses encontros são as rodas de conversas em que os dados da pesquisa foram produzidos. Suas transcrições se encontram integralmente nos anexos deste trabalho e receberam os seguintes nomes: Conversas sobre a pesquisa - Escola sem Partido - O feminismo e a educação - Que reformas educacionais? - Pelos caminhos do PPP da Escola Monteiro Lobato - O processo educacional, a Gestão Democrática e um Projeto Político Pedagógico - O movimento de ocupação das instituições públicas de ensino - e - Potencialidades do PPP como operador da Gestão Democrática Escolar;

¹⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 de 20/12/96.

Um exemplo disso seria o fato de que, como objetivos secundários deste trabalho, fosse produzido um documento teórico-acadêmico (esta tese) que orientasse a produção dos PPPs nas instituições de ensino. Outro seria a produção de discussões no âmbito educacional acerca de temas tidos como tabus²⁰ no sistema educacional e que com isso alguns docentes pensassem em suas práticas.

Muitos desses temas tabus que permeiam a ética humana segundo Paulo Freire (2007) que estiveram presentes na produção dos dados eram sugeridos pelos sujeitos da pesquisa, e diziam desde movimentos de resistência a algum tipo de pensamento hegemônico, como o caso da discussão do feminismo e sua luta contra o modelo patriarcal predominante em nossa sociedade atual, a questões de ordem prática educacional - a reforma do ensino médio proposta por medida provisória pelo Governo Federal Brasileiro e o anteprojeto de lei Escola sem Partido elaborado por membro do Senado Federal da República, ambos com data de 2016 e, portanto, contemporâneos a produção dos dados.

As inspirações ideológicas, educacionais e pedagógicas progressistas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; FREIRE, 2007; FREIRE, 1994; GADOTTI, 1994; SKOVSMOSE, 2008 e VEIGA, 2001), para o desenvolvimento da pesquisa, como mostrado nas páginas anteriores, tinham sempre o interesse nas potencialidades da educação como instrumento de transformação da sociedade, e essa intenção tornou-se mais intensa durante todo o movimento de pesquisa. Talvez, por esse motivo, a busca no campo de pesquisa por elementos que nos indicassem a direção da transformação da sociedade por meio da educação estivesse sempre próxima ao tema da educação democrática.

O processo de análise dos dados acontece com a mediação de um programa atual progressista de luta na educação, o "*COMPROMISSO TODOS PELA ESCOLA PÚBLICA: esboço de um programa para defender nossas escolas públicas das forças liberais-conservadoras no Brasil neoliberal*"²¹. Este programa é uma agenda de luta com 20 ações práticas, formuladas e divulgadas por militantes da luta pela educação pública de qualidade. A maioria dessas 20 ações coincidem com temas abordados nas rodas de conversas da produção de dados desta pesquisa. Isso porque os temas e as ações dizem de características da educação progressista. Por esse motivo, ele estará presente na problematização entre o produzido no campo de pesquisa e a teoria progressista de educação de Paulo Freire.

²⁰ Esses temas que se referem a ética humana essencial ao ato educativo (FREIRE, 2007);

²¹ Informações detalhadas acerca do programa estão apresentadas no quarto capítulo deste trabalho.

Esta pesquisa, ao perseguir seu objetivo, dialoga com as ansiedades da luta e coloca o leitor para ouvir algumas vozes²² que, a exemplo da minha, almejam por mudanças. Seria presunçoso e falso dizer como tais mudanças poderiam ocorrer e exatamente em que direção elas deveriam ir, pois as rodas de conversas não tinham essa intenção e nem o que foi produzido a partir delas. No entanto, o engendramento filosófico da pesquisa permitiu a produção de um entendimento (a priori, no pesquisador) de que muitos valores conservadores que permeiam as relações sociais na atualidade e estão fortemente presentes na educação brasileira, de maneira antidemocrática, cerceiam as liberdades individuais humanas e as possibilidades da convivência democrática com diferentes modos de ser, se expressar e existir.

²² Essa talvez seja a maior potência deste trabalho.

Capítulo 2

A Filosofia do Projeto Político-pedagógico

O intuito deste capítulo é apresentar a Filosofia do Projeto Político-pedagógico segundo alguns pesquisadores brasileiros que estudam a temática. Primeiro há uma explicação sobre o porquê nomear de "filosofia" o que poderia ser apresentado simplesmente como o "conceito" de PPP. Nessa explicação, os elementos da citada filosofia são problematizados com o pensamento progressista de educação. O capítulo é encerrado com a apresentação de uma opção de roteiro para a elaboração do PPP.

Em tempo, é interessante destacar que, mesmo não sendo objetivo deste trabalho, versar acerca das especificidades técnicas de como operar a construção do PPP, a apresentação desse conhecimento é importante porque pode ajudar na compreensão de que o documento, em especial seu ato referencial, possui potenciais para a criação de sentidos de educação democrática na escola, como diz o objetivo principal desta tese.

2.1 Por que "Filosofia" do Projeto Político-pedagógico?

Marilena Chaui (2008) para explicar o que é Filosofia, faz referência à cultura e ao costume humanos de somente atribuir relevância ao que tem utilidade prática e imediata para a produção da vida. O desinteresse das pessoas pela Filosofia recebe incentivo pela ideia de que ela não serve para nada e que tem caráter apenas contemplativo, ou seja, trata de objetos imateriais que se definem e se relacionam apenas no âmbito da metafísica.

Para desconstruir essa ideia, a filósofa expõe seu entendimento do que seria uma compreensão adequada de filosofia que reafirme sua importância para o pensamento questionador e crítico e que proceda além das funcionalidades práticas e técnicas, a exemplo do perfil construído pela sociedade na contemporaneidade. Assim, são apresentadas quatro compreensões que buscam não apenas uma definição de filosofia, mas também pistas de suas atividades no cotidiano social, o que denomina como atividade filosófica:

1. Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou uma cultura.
2. Sabedoria de vida; [...] visão de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, dedicando-se à contemplação do mundo e dos outros seres humanos para aprender e controlar seus desejos, sentimentos e impulsos e a dirigir a própria vida de modo ético e sábio.
3. Esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido.

4. Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. [...] "determinar pelo pensamento, de maneira lógica, metódica, organizada e sistemática o conjunto de princípios, causas e condições de alguma coisa (de sua existência, de seu comportamento, de seu sentido e de suas mudanças)". (CHAUI, 2008, p. 22 e 23)

Compreender a Filosofia como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas e algo que determine pelo pensamento, de maneira organizada e sistemática o conjunto de princípios, causas e condições de alguma coisa (de sua existência, de seu comportamento, de seu sentido e de suas mudanças) é o principal motivo pelo qual entendo ser oportuno dizer que o Projeto Político-pedagógico é um documento ou uma política educacional que apresenta uma Filosofia, pois é possível apresentar sua natureza de maneira organizada, o conjunto de seus princípios, causas e condições de sua existência.

Segundo essa orientação do sentido de Filosofia, a Filosofia do PPP será apresentada a partir de seus *princípios (por que?)*, *o sentido de sua existência (para que?)* e *as condições de mudanças no sistema educacional (como?)* que o mesmo pressupõe.

2.1.1 Princípios do Projeto Político-pedagógico

De acordo com Veiga (2001), "*o Projeto Político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível estadual e municipal em busca da melhoria da qualidade do ensino*" (p.33), em decorrência disso, intenciona-se em sua construção, encontrar e apresentar o compromisso político da instituição de ensino. Por compromisso político a autora entende o objetivo de formar um dado tipo de cidadão para uma correspondente sociedade. A palavra pedagógico do termo refere-se ao caráter de ação pedagógica e educativa, que visa à formação, pela educação, de cidadãos críticos e participativos nas questões políticas e sociais.

As transformações da escola em direção ao modelo de instituição que forme cidadãos críticos e participativos, nessa perspectiva, carecem do compromisso político dos educadores em relação à reflexão sobre suas práticas e ideologias.

Libâneo (2003) também chama a atenção para que o movimento de produção do Projeto Político-pedagógico também seja uma acontecimento coletivo de reflexão filosófica acerca de conceitos e práticas educacionais desenvolvidas ou pretendidas pela instituição de ensino:

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e de análise da realidade escolar e das suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e dos projetos, a correção no rumo das ações. (p.64)

Vasconcellos (2004), ao dizer dos princípios do Projeto Político-pedagógico, chama a atenção para seu caráter de planejamento da ação educativa e que nesse movimento é essencial o papel da reflexão filosófica como mediadora das transformações subjetivas no sujeito que, em seguida, transforma as relações objetivas da realidade:

A reflexão enquanto tal atividade (atividade simbolizadora e seus produtos: representações, conceitos, teorias etc.) não pode, de fato, interferir diretamente na realidade, nas condições objetivas; quem age sobre a realidade - direta ou indiretamente (através de algum instrumento) - são os sujeitos. (p. 11)

Nesse caminho, o autor mostra o papel da reflexão como mediadora da transformação em duas dimensões, subjetiva e objetiva, ou o convencimento acerca das ideologias educacionais e a intervenção na realidade.

Trabalhar com os obstáculos da consciência (conteúdo: ideologias, preconceitos, bloqueios; forma: estruturas mentais, lógicas, estilos de pensar) e se constituir em guia de intervenção sobre os obstáculos objetivos, a partir da tentativa de captar estes determinantes, para intervir no real. O sentido último da teoria é a intervenção da prática. (p.12)

Veiga (2001, p. 12) elenca quatro princípios norteadores do Projeto Político-pedagógico, sendo eles: a) *Igualdade*; b) *Qualidade*; c) *Gestão democrática*; d) *Liberdade* e e) *Valorização do Magistério*.

O princípio da *igualdade* diz que a escola com qualidade social intenciona garantir não somente o acesso a ela, como também a permanência com manutenção de qualidade do ensino.

A *qualidade* como princípio do PPP refere-se ao desenvolvimento das dimensões formal/técnica e política, ou seja, é importante que o educando aprenda a instrumentalizar-se diante dos desafios do desenvolvimento, assim como é importante que a formação política não seja negligenciada como condição imprescindível para a participação na construção e modificação da história.

O princípio constitucional da *gestão democrática*, com seu pressuposto de participação coletiva nas tomadas de decisões da escola, pretende romper com a forma

tradicional de gestão escolar, construindo práticas que se afastem das ideias que contribuem para a não permanência do educando na escola, como as questões da exclusão e reprovação.

A *liberdade*, outro princípio constitucional, está sempre associada aos conceitos de autonomia e liberdade, elucidando a necessidade de que eles sejam produtos de reflexões na comunidade escolar. Veiga diz que "a autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza educativa" (2001, p.13).

A *Valorização do Magistério*, citado pela autora como um princípio central no processo de produção do Projeto Político-pedagógico, refere-se as formações inicial e continuada dos docentes, além das condições adequadas para o exercício da docência em condições aceitáveis de trabalho. É no movimento de produção do Projeto Político-pedagógico, em articulação com as redes mantenedoras das instituições, que reside a possibilidade de concretização de um plano de formação continuada dos docentes da instituição.

Na pretensão de avançar no pensamento acerca dos princípios da Filosofia do Projeto Político-pedagógico, podemos também destacar a importância do seguintes elementos como potências para educação progressista:

- sua produção coletiva envolvendo todos os segmentos da instituição educativa a fim de reforçar a importância da gestão democrática no ensino e das tomadas de decisões envolvendo ideologias às estratégias de ação;
- seu caráter de planejamento das atividades educacionais junto com reflexões filosóficas acerca das especificidades educacionais (conceitos ontológicos e axiológicos) e a finalidade de todo processo educativo;
- a questão política da constituição de subjetividades - é essencial que o perfil de educando a ser construído na escola seja atualizado nas esferas políticas atuais do país, ou seja, que na educação do aluno seja preconizado elementos que permitam a conscientização da realidade social e histórica da sociedade em que o mesmo está inserido.

2.1.2 Sentido da existência do Projeto Político-pedagógico

Em busca do sentido da existência do Projeto Político-pedagógico e também da exposição de argumentos que convençam de sua contribuição para uma educação pública de qualidade social, será apresentado a legislação educacional brasileira, no que tange a instituição do documento na organização do sistema educacional.

A Constituição Federal Brasileira (1988), diz que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Observemos que a carta magna da legislação brasileira determina que o ensino seja acessível a todos, preconize a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como trata de forma impositiva a necessidade da convivência com a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e, entre outras coisas, também garante que o ensino prime por sua qualidade.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, ao reafirmar o compromisso com a qualidade social do educação pública brasileira apresentada na Constituição Federal, dispõe que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

O inciso I, exposto acima, diz da responsabilidade da instituição escolar em elaborar sua proposta de ensino, respeitadas hierarquicamente as normas exaradas pelos sistemas de ensino, e os incisos seguintes orientam elementos operacionais para que a educação aconteça de maneira inclusiva e em direção a educação de qualidade. É certo, por nossas experiências no trato com as questões do ensino, que assegurar ou garantir apenas na forma da lei que esses elementos sejam contemplados com eficácia, é uma difícil tarefa, tendo em vista o retrato atual da educação brasileira. Sobre essa realidade, confirmamos que:

Quando adentramos no campo educacional, deparamo-nos com séculos de denúncia de uma escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária, passiva, etc., e, no entanto, numa observação mais atenta, nos damos conta que a prática, no seu conjunto, pouco tem mudado... O desinteresse dos alunos, os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, a baixa qualidade da aprendizagem, o desgaste do professor, a insatisfação de pais, as queixas do mercado de trabalho em relação ao perfil do profissional saído da escola, etc. são alguns sinais dessa triste realidade. (VASCONCELLOS, 2004, p.45)

É possível perceber, ao conhecer esses dispositivos legais que versam acerca da viabilização de uma educação pública brasileira com qualidade social, que, além desse desejo expresso pelo estado brasileiro, as instituições de ensino possuem *autonomia de organização ideológica e operacional*, e que essa autonomia necessita ser discutida coletivamente na instituição com o objetivo de compor a filosofia da escola. O resultado desses debates que contam com os conceitos educacionais minimamente acordados, e as estratégias de intervenção na realidade a ser transformada, carece ser registrado de maneira organizada e sistemática. Esse registro é o Projeto Político-pedagógico.

Ressalvadas as distâncias entre a garantia da lei e o que realmente ocorre na realidade²³ educacional brasileira, podemos dizer que *o sentido da existência* do Projeto Político-pedagógico (ou do movimento vivido pela escola para sua criação, o planejamento das ações educativas) é manter acesa a chama do compromisso político da escola na oferta de uma educação pública com qualidade social.

2.1.3 Condições de mudanças incentivadas pelo Projeto Político-pedagógico

Por condições de mudanças incentivadas pelo Projeto Político-pedagógico entenderemos suas qualidades objetivas que podem materializar seus princípios e seu sentido de existência. Em tempo, lembremo-nos que são potências do PPP do ponto de vista progressista: sua produção coletiva e participativa, seu caráter de planejamento das atividades educacionais, a questão política da constituição de subjetividades intrínseca à sua natureza, e seu sentido de manter acesa a chama do compromisso político da escola em desdobrar uma educação pública de qualidade.

O cenário educacional brasileiro atual aponta para uma desvalorização e descrença da utilidade do PPP:

No cotidiano das escolas, em especial no final e início de ano, é realizada uma série de práticas como preencher formulários com objetivos, conteúdo, estratégia, avaliação, indicação de livros didáticos, etc. Outras vezes, os professores são convocados pra discutirem a proposta pedagógica da escola. O que se percebe, no entanto, é que com frequência estas atividades são feitas quase que mecanicamente, cumprindo prazos e rituais formais, vazios de sentido. é muito comum o professor considerar tudo isso como mais uma burocracia. (VASCONCELLOS, 2004, p. 47)

Temos a partir dessa descrença, algumas ações que ajudam a delinear as condições de existência do PPP:

- Coordenadores/orientadores/supervisores cobram exaustivamente os professores para que entreguem os planos;
- Planos são entregues e engavetados;
- A prática do professor em sala de aula não leva em conta o que foi colocado no plano;
- Planos são copiados do livro didático, do colega (da mesma escola ou de outras), ou de um ano para o outro;
- Escolas fazem seus projetos e estes ficam esquecidos;

²³ A referência dessa realidade pode ser o pensamento de Vasconcellos (2004), que na denúncia de uma realidade insatisfatória abre portas para o anúncio de uma nova.

- Escolas com textos belíssimos na sua filosofia, na agenda escolar, no regimento, e práticas bastante arcaicas e contraditórias;
- Escola faz projeto político pedagógico, muda a direção (ou governo), e o projeto é simplesmente arquivado;
- Escola faz projeto político-pedagógico só porque a Secretaria de Educação ou a mantenedora pediu, ou "para cumprir a lei" (projeto vitrine). (VASCONCELLOS, 2004, p.47)

Para além dessa realidade, podemos entender o planejamento como "planejamento participativo":

Esta perspectiva rompe com o planejamento funcional ou normativo das duas concepções anteriores [planejamento como princípio prático e planejamento instrumental/normativo], onde as práticas do professor e da escola são vistas como isoladas em relação ao contexto social. Aqui o planejamento é entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária. É nesta perspectiva que vemos desenvolver nosso trabalho. (VASCONCELLOS, 2004, p. 60) [grifo nosso]

Para reforçar a ideia de planejamento não burocrático, como algo que contribua para a reflexão dos educadores acerca das especificidades educacionais, temos:

Pode-se dizer, então, que o projeto representa a oportunidade de a direção, coordenação pedagógica, os professores e a comunidade tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e de jovens, organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar. (LIBÂNEO, 2003, p. 70)

Veiga (2001), Libâneo (2003) e Vasconcellos (2004; 2006) concordam com a necessidade da transformação da escola atual por meio da constante reflexão (pela escola e por todos os atores envolvidos no processo educativo) acerca da natureza da educação, suas finalidades e seu compromisso com a qualidade social:

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isso entendemos que o planejamento é um excelente caminho. (VASCONCELLOS, 2004, p. 45)

Delineadas as condições de existência, na atual conjuntura educacional brasileira, e também esboçadas as intenções do que se espera por uma política de produção do Projeto

Político-pedagógico que vislumbre uma educação emancipatória e que prime pela humanização do educando, passemos para o "como fazer", de modo a facilitar as condições de mudanças pretendidas com uma política de implantação ou implementação do PPP.

É interessante lembrar que pretendemos problematizar a construção do PPP como vetor que direciona sentidos para a educação democrática, isso não implica em apresentar um receita pronta e com garantias para a transformação da sociedade por meio da produção do PPP. O que fazemos aqui é apresentar e dialogar com pensamentos de pesquisadores que tem se dedicado a essa busca, podendo contribuir, mesmo que de forma desconhecida ainda, com o processo de construção de uma escola pública de qualidade.

2.2 O roteiro do Projeto Político-pedagógico

Até agora para perseguir o objetivo desta tese, apresentamos e assumimos os discursos de autores, pesquisadores e filósofos que, de alguma forma, acreditam na importância da escola como potência para a mudança nas relações sociais e nos modos de produção da vida. Seria incongruente apresentar um roteiro para elaboração do PPP que se afastasse das ideias antes anunciadas. Vasconcellos (2006), um dos autores citados neste trabalho, compreende que:

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico: para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.[...] Construído participativamente, é uma tentativa no âmbito da educação de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. (p.169)

Por esse motivo, observemos uma possibilidade de roteiro para a produção do PPP em harmonia com o pensamento progressista de educação, que contribua para educação pública de qualidade social e a transformação da sociedade. De acordo com Vasconcellos (2006), esse modelo compreende:

Marco Referencial (Marcos Situacional, Filosófico e Operativo) - O que queremos alcançar? É a busca de um posicionamento: político, visão do ideal de sociedade e de homem; Pedagógico, definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.

Diagnóstico - O que nos falta para ser o que desejamos? É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).

Programação - O que faremos concretamente para suprir tal falta? É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser. (p. 170)

O autor explica que:

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação. (VASCONCELLOS, 2006, p. 182)

A construção do Marco Referencial exige da comunidade escolar constantes reflexões que servem como referências para a ação educativa, esta parte se subdivide em três outros marcos: Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo.

O Marco Situacional da escola é um pensar, dos que planejam, acerca da situação em que se encontra a realidade educacional, política e social nas quais a escola está inserida. O autor destaca que este não é o momento de falar da situação da escola, pois essa análise acontecerá na fase do diagnóstico, sendo assim, é possível falar da situação educacional atual de uma forma ampla, respondendo as perguntas "onde estamos?" e "como vemos a realidade?", destacando pontos positivos e negativos da realidade.

O Marco Filosófico é a representação dos pensamentos da instituição no que se refere aos conceitos de homem e sociedade. *"Como sabemos, toda a educação se baseia numa visão de homem e de sociedade"* (Vasconcellos, 2006, p. 183). Não se espera que esses conceitos tenham compreensões comuns e unânimes entre os educadores, no entanto, há expectativa de que o corpo de educadores consiga construir um consenso mínimo acerca do núcleo ontológico e axiológico desdobrado pela instituição. O autor sugere que a pergunta "para onde queremos ir?" seja respondida ao final da produção desta etapa do PPP.

"O Marco Operativo expressa o ideal específico da instituição. É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (utopia meio)" (Vasconcellos, 2006, p. 183). Esta etapa apresenta o ideal de instrumentário para colocar em prática o Marco Situacional, em especial o Marco Filosófico. O autor chama atenção para que esta parte do PPP não seja confundida com a **Programação** da escola, na qual as ações da ponta (desenvolvidas como atos

educativos pelos educadores) serão elencadas, e sugere que a pergunta "que horizonte queremos para nossa ação?" seja respondida.

"Entendemos que o Marco Operativo diz respeito a três grandes dimensões do trabalho escolar, a saber: Dimensão Pedagógica, Dimensão Comunitária e Dimensão Administrativa" (Vasconcellos, 2006, p. 184). A respeito delas, o autor sugere algumas questões como norte para a elaboração do relatório do Marco Operativo:

A-) Dimensão Pedagógica - Como desejamos: O Processo de Planejamento?; O Currículo?; Os Objetivos?; Os Conteúdos?; A Metodologia?; A Avaliação?; A disciplina? A relação Professor-Aluno?; Nossa relação com o Vestibular? Como nos posicionamos frente aos exames e concursos?; O Espaço de Trabalho Coletivo Constante (reuniões pedagógicas semanais)?; O Ensino Fundamental em nosso Município?.

B-) Dimensão Comunitária - Como desejamos: Os Relacionamentos na Escola?; O Professor?; O Relacionamento com a Família?; O Relacionamento com a Comunidade?; A Participação e Organização dos Alunos?; As Atividades Esportivas e Culturais?; A Orientação Vocacional?; O Relacionamento com os Meios de Comunicação Social?.

C-) Dimensão Administrativa - Como desejamos: A Estrutura e a Organização da Escola?; Os dirigentes (Direção e Equipe Técnica)?; Os Serviços (Secretaria, Limpeza, Mecanografia, Audiovisuais, etc.)?; As Formas de Participação dos Trabalhadores?; As Condições Objetivas de Trabalho?; A Obtenção e Gerenciamento dos Recursos Financeiros?. (VASCONCELLOS, 2006, p. 185)

O segundo grande eixo do Projeto Político-pedagógico, o **Diagnóstico**, é entendido como *"o sentido mais preciso de localização das necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como válido"* (VASCONCELLOS, 2006, p. 188). É importante não esquecer que o parâmetro em questão diz dos consensos mínimos acordados entre os educadores no Marco Situacional. Conhecer e julgar a realidade, e localizar as necessidades da instituição, são intenções desta parte do PPP.

O último eixo do PPP é a **Programação**, ele é composto pelo *"conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivos superar as necessidades identificadas"* (VASCONCELLOS, 2006, p. 194), ou ainda, o conjunto de ações práticas desdobradas pela ponta - por docentes, coordenadores pedagógicos, direção, funcionários administrativos da escola, ou seja, por todos os educadores da instituição e também os alunos e a comunidade escolar. Nesta parte do documento também é importante que se faça presente dois planos elaborados em consonância com a postura

ideológica e filosófica da escola, um de formação continuada dos professores, e o outro de avaliação periódica e sistemática sobre a vida²⁴ do PPP.

²⁴ A vida do PPP refere-se ao exercício dialógico entre as teorias e as práticas educacionais que ocorrem na instituição de ensino. É importante que o documento seja avaliado pela instituição levando em consideração os desdobramentos práticos das intenções presentes no plano.

Capítulo 3

A Escola Democrática segundo Paulo Freire

Este capítulo intenciona problematizar o *pensamento educacional progressista* do educador brasileiro Paulo Freire, na direção de destacar seu conceito de escola democrática e outras compreensões ontológicas que são importantes para o desdobramento dessa escola. A problematização acontecerá em dois movimentos que se complementam mutuamente.

O **primeiro** deles é pensar no problema da constituição de subjetividades democráticas na escola, para isso, pensaremos nos conceitos de democracia, liberdade, visão de homem e de sociedade, pois são compreensões que ajudam a pensar no que pode ser uma educação pública e de qualidade social, uma escola democrática.

O **segundo** movimento dessa problematização é a explicação sobre o porquê da escolha dessa teoria como referência de escola democrática, para isso, há um diálogo que explora a relação entre emancipação do sujeito nas correntes filosóficas da modernidade e pós-modernidade progressista.

3.1. O problema da constituição de subjetividades democráticas na escola

3.1.1 Democracia e liberdade

Construiremos um sentido para a palavra democracia, segundo o pensamento de Paulo Freire, por meio do destaque e da reflexão de algumas passagens de seus escritos. Essa reflexão inclui um contexto em que o conceito é apresentado e uma possível relação de tensão desse conceito com outros, ou com o mundo. A justificativa para esse proceder na "conceitualização" da palavra democracia é porque a obra do autor se organiza de narrativas relativas ao fluxo não sequencial de suas vivências na educação, e também por ser uma característica da estética textual a não apresentação de forma estática de conceitos, pelo contrário, o autor os põe em movimentos de produção de novos conceitos ou novos conhecimentos.

Essa característica na produção dos textos, de não linearidade, junto à maneira dialógica de relacionar as ideias e construir outras, é mencionada pelo próprio autor:

No meu caso pessoal, retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também

com a relevância do tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (FREIRE, 2007, p.08)

Os dois movimentos para problematizar o pensamento progressista de escola democrática propostos neste capítulo - pensar no problema da constituição do sujeito democrático e para isso apresentar os conceitos de democracia e liberdade; justificar a escolha da teoria como referência para a escola democrática - se complementam mutuamente porque, para explicar um conceito, o autor pode apresentar ou reapresentar outro, ou uma nova relação, que pode ou não se transformar num novo conceito. Sua escrita sugere certa criatividade do leitor, e sua interpretação também.

No pensamento progressista de educação de Paulo Freire, o conceito de democracia está intimamente tensionado com o exercício político da ética. Podemos perceber seu esforço em demonstrar que a democracia não acontece longe do respeito às liberdades individuais, de raça, classe e gênero:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humanidade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 2007, p. 36)

Ao defender a participação dos alunos, de pais de alunos, vigias, cozinheiros, zeladores etc., nos estudos que resultam o planejamento educacional, com suas finalidades e estratégias, significa democratizar o acesso dessas pessoas ao debate crítico dos destinos da sociedade, fortalecendo a atitude da *democracia deliberativa* na escola, na qual todos podem entender, opinar e deliberar sobre a sistemática das relações sociais e suas relações com a

educação que ocorrem na escola. Nisso também vislumbra-se elementos que ajudam a constituir um corpo para a compreensão do termo democracia em Paulo Freire:

Em primeiro lugar, defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas, o que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ensaia hoje, na administração petista de Luiza Erundina, não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como "proprietários" exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los, à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles, do educador para os educandos. É isto o que também vem se dando na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino. Não se diga também ser esta uma posição populista ou democratista. Não. Não é. É democrática. É progressista. Mas, de progressistas e democratas que vêm a presença crítica das classes populares nos debates sobre o destino da cidade, de que a presença na escola é um capítulo, como sinal positivo e não como algo ruim e desaconselhável. Não, de democratas quem a presença de povo nos fatos, nos acontecimentos, de povo organizando-se, é sinal de que a democracia não anda bem. (FREIRE, 1997, p. 57)

Em uma perspectiva progressista é natural da **democracia**²⁵ e da *democracia deliberativa* a participação de todos nos processos de tomadas de decisões (por meio de assembleias, eleições etc) acerca dos modos de produzir a vida, na escola ou fora dela. Podemos ser democráticos ou não na maneira como tratamos o conhecimento. Quando nos fechamos em grupos que operam o conhecimento de forma elitizada, com expressões e sentidos que não são próximos e nem úteis às realidades do outro, não estamos sendo democráticos. Também constituem práticas antidemocráticas aquelas provenientes dos que acreditam na incapacidade da classe trabalhadora como autora e produtora de suas lutas. Esses contribuem para a manutenção das categorias autoritárias na produção da vida.

²⁵ "A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à **criação de direitos reais**, à **ampliação de direitos existentes** e à **criação de novos direitos**. Com isso, dois traços distinguem a democracia de todas as outras formas sociais e políticas:

1. a democracia é a única sociedade e o único regime político que **considera o conflito legítimo**. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidades e de interesses (disputas entre partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso, na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um **contra-poder social** que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado;
2. a democracia é a **sociedade verdadeiramente histórica**, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis." (CHAUI, 2008, p. 406)

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere aos estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiada inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 1982, p. 13)

É entendido como reacionário aquilo ou aquele que impede ou dificulta a transformação do estado atual da sociedade e da educação; aquele que, antidemocraticamente, atribui valor somente ao conhecimento erudito e as produções das classes sociais abastadas, desconsiderando as experiências, a cultura e os modos de existir dos outros diversos e distintos grupos sociais. São antidemocráticos aqueles que não atribuem relevância à essa cultura popular nos modos de produzir a vida.

Do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão. Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente “de menor”, permanentemente exposto às idéias chamadas exóticas, o povão precisa de ser “defendido”. A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a “proverbial incultura” do povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade. Os que pensam assim e assim agem, defendem uma estranha democracia, que será tão mais “pura” e perfeita, segundo eles, quanto menos povo nela participe. “Elitizar” os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva. (FREIRE, 1982, p. 18)

Percebemos a compreensão freiriana do tema **liberdade**, quando o mesmo condiciona às relações de autoridade o fator do autoritarismo, pois, segundo ele, a tensão entre autoridade e liberdade pode produzir situações dialógicas em que os termos (autoridade e liberdade) se confrontem, se desconstruam, e componham, juntos, uma compreensão ideal de liberdade a partir da autoridade não autoritária, construída nos parâmetros éticos humanos.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e

liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se. (FREIRE, 2007, p. 34)

Paulo Freire não entende ser possível a construção de um ideal de liberdade que se confunda com libertinagem, ou que se auto-defina como independente de limites. É numa relação crítica de aceitação dos limites éticos e sensatos, consoantes à realidade social e histórica da humanidade, que se constrói a liberdade plena.

Num dos inúmeros debates que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantilena que caracterizava o discurso de professor seu reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2007, p. 39 e 40)

Ao nos apresentar com sua experiência como Secretário de Educação no município de São Paulo-SP, no final da década de 1980 e início de 1990, Paulo Freire deixa registrado na história viva mais um exemplo de relação dialógica entre teoria e prática, sua práxis do desenvolvimento de sua proposta de educação democrática e libertadora.

Os elementos extraídos da obra de Paulo Freire, expostos acima, não esgotam os caminhos possíveis para a formulação de sua compreensão absoluta dos conceitos de democracia e liberdade. No entanto, eles apontam para a compreensão de que a democracia não se desliga do exercício ético das liberdades individuais. Essas liberdades que são pretensões nas produções humanas, culturais, sociais, éticas e políticas. Essas que trazem consigo o respeito à diversidade de pensamentos e ações de grupos sociais que são, muitas vezes, negligenciados pelas elites dominantes e que detém o poder de interferir nos modos de produção das suas vidas.

3.1.2 Ontologia, sujeito e realidade

Por que é importante ter consciência do que é ontologia, sujeito e realidade para pensar a educação democrática? Para a filósofa brasileira, professora e pesquisadora aposentada da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo - USP, Marilena Chaui,

a ontologia investiga a essência ou o sentido do ente físico ou natural, do ente psíquico, lógico, matemático, estético, ético, temporal, espacial, etc. Investiga as diferenças e as relações entre eles, seu modo próprio de existir, sua origem, sua finalidade. O que é o mundo? O que é o eu ou a consciência? O que é o corpo? O que é o outro? O que é o espaço -tempo? O que é a linguagem? O que é o trabalho, a religião, a arte, a sociedade, a história, a morte, o infinito? Eis as questões da ontologia. (2008, p. 207)

Então faz parte das atividades da ontologia a investigação da essência ou do sentido de existência dos entes físicos ou naturais que se fazem presentes no mundo. A reflexão filosófica oportunizada pela ontologia, nos permite ter consciência dos acontecimentos que ocorrem em nossa realidade. O processo educativo também é um ente a ser analisado pela ontologia, se compreendida como processo de humanização, em que o ser humano se apropria, da cultura e da história com intenção de oportunizar uma conscientização do **sujeito**²⁶, de sua presença no mundo, como nos diz Freire (2007, p. 09):

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular.

²⁶ Tomamos os conceitos de sujeito e homem como sinônimos: "Gosto de ser **homem**, de ser **gente**, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável, que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser **homem**, de ser **gente**, porque sei que a minha passagem pelo mundo, não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser **gente** porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.[...] Gosto de ser **gente**, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser **gente** porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo." (FREIRE, 2007, p. 22 e 23) [grifo nosso]

Além da ideia de que a **ontologia** se gesta socialmente na história, que ela é resultado das interações entre os homens (ou sujeitos) que estão vivos no mundo e produzem os elementos necessários para que eles mesmos reconheçam sua presença neste mundo, num processo de ser mais, percebemos também indícios da compreensão de Paulo Freire acerca da relação entre esses sujeitos e os objetos presentes no mundo. Sobre essa última relação, observemos que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (FREIRE, 1994, p. 42)

A relação sujeito e objeto pensada a partir da lógica epistemológica bancária, em que os conteúdos (conhecimentos, objetos) podem ser depositados nos aprendizes, denuncia a compreensão de que o objeto tem sua gênese e vida num local diferente do mundo encarnado em que se encontra o aprendiz. Isso também nos diz que não há outro mundo no qual residam os objetos, de forma que o processo de ensino seja a maneira de buscar nesse outro mundo os conhecimentos para que o professor os insira nos alunos. A consciência do objeto só se faz consciência para o sujeito se for intencionada, ou seja, na problematização dialógica entre os objetos cognoscíveis e o sujeito aprendiz, no mundo.

Esse raciocínio nos lembra a compreensão de realidade do mundo apresentada pela fenomenologia. O mundo ou a **realidade**, nesse sentido, é constituído pelas interferências práticas do homem no meio em que vive. As situações sociais de marginalização, seja por classe, ou por qualquer outra condição que a humanidade tenha criado para separar as pessoas, são condições cruciais a serem consideradas em uma compreensão de realidade e de mundo a partir do pensando progressista de educação.

A pesquisadora em Filosofia da Educação Matemática e em Fenomenologia²⁷, professora Maria Bicudo, ao questionar em que realidade o conhecimento ocorre, traz uma importante contribuição para a compreensão da realidade do mundo:

À pergunta *onde, em que realidade o conhecimento ocorre?*, foi sendo paulatinamente esclarecida com o entendimento do trabalho de Maurice Merleau-Ponty, ao se referir ao mundo como *o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas*. Compreendi *o onde*, agora entendido como mundo, não como um objeto físico, um receptáculo onde são colocadas coisas, inclusive o homem, suas ideias e produções culturais. Compreendi mundo como o campo de todos os pensamentos e respectivas expressões, revelando-se, então, como o sentido que faz para o sujeito, constituindo esse sujeito, nos atos vivenciais. Revelou-se, ainda, como o campo constituído pela materialização, por meio de expressões possibilitadas pela linguagem, daquele sentido, isto é, das percepções do sujeito. (BICUDO, 2012, p. 321)

Essa forma de entender a realidade sugere que ela não é nada estanque e nem pré-determinada, ou seja, os atos vivenciais, que constituem os sujeitos que vivem no mundo, são eternamente independentes de determinismos, visto que as ideias e produções culturais humanas são cultivos que expressam sentidos e representações produzidas a partir de seus contextos históricos. Como a história é viva, o que se origina nela, e, por ela, também é vivo.

A realidade se submete constantemente às modificações produzidas pelos sujeitos que vivem no mundo, ou seja, pela humanidade, que, ao produzir seus modos de vida, interferem, ora fortalecendo ideias, conceitos e práticas (entes), ora transformando-os para que melhor atendam seus objetivos. Dessa lógica, também podemos extrair a compreensão de **sujeito** para a ontologia, e aqui, mais precisamente, para o pensamento progressista de educação por Paulo Freire. O sujeito, portanto, é o indivíduo que vive no mundo e está condicionado pela realidade do mundo, ou seja, tanto transforma o mundo como é transformado por ele.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como

²⁷ “A Fenomenologia surge como uma Filosofia interessada em estudar os procedimentos conscientes, dependentes de objetivos universais, tais como aqueles existentes na Matemática e na Lógica. Inicia-se com a tentativa de descobrir um modo verdadeiramente filosófico de estudar a consciência que era redutível à Psicologia. Mas, logo que se inicia a elaboração de uma Filosofia da consciência, fenomenólogos como Husserl e Merleau-Ponty chegaram à constatação de que havia nessa Fenomenologia, essencialmente filosófica, grandes possibilidades para práticas nas Ciências Humanas, especificamente na Psicologia” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 91). O Matemático Edmund Husserl é considerado o “criador” da Fenomenologia. Ele nasceu em 8 de abril de 1859 e morreu em 27 de abril de 1938.” (BICUDO, 2011)

determinação. O mundo não é. O mundo esta sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 2007, p. 29)

É possível perceber que a ontologia se confunde com o esforço de entender as naturezas do mundo e a humana, eternamente inconclusas. Naturezas essas que estão sempre subordinadas às transformações pelos sujeitos (homem, mulher, humanidades), a partir da história viva, e que, ao fazê-las, produzem a realidade, o mundo que não é, mas que está sendo, sempre sujeito às transformações pelos sujeitos.

A consciência crítica, o conhecimento dos condicionantes sociais das relações humanas e o objetivo de intervenção no mundo, de forma não estática, revolucionária e de não aceitação passiva das condições da realidade objetiva, podem nos oferecer indícios do que seria a subjetividade democrática.

3.1.3 Emancipação do sujeito e subjetividade democrática

Observando o pensamento de Paulo Freire, construímos uma ideia de que o sujeito emancipado é aquele que, vivendo um processo democrático de educação (formal ou informal: por meio de contato com conhecimentos eruditos/clássicos ou os do tipo informal, cultural/regional), consegue criar em seu modo de ser, existir e se relacionar com o mundo, uma presença viva no mundo. Isso representa viver de forma consciente, histórica e politicamente, e apresentar em sua postura os valores éticos que se espera desenvolver em uma educação humanista e progressista.

As **subjetividades²⁸ democráticas** são as visões de mundo do sujeito construídas sobre um sistema de valoração liberto de influências ideológicas opressoras, discriminatórias e marginalizadoras. É possível entender essas posturas como possíveis num âmbito utópico

²⁸ "[...] fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão", a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica". (FREIRE, 1994, p.24). Neste trecho podemos notar mais um indício de como Paulo Freire percebe as subjetividades sendo constituídas nas condições materiais de existência, na conscientização política e social do real estado das coisas, e mais, podemos também perceber como as subjetividades se relacionam humana e dialeticamente com as objetividades presentes nas condições reais e materiais da vida em direção a cristalização da práxis transformadora.

freiriano, aquele construído de forma politicamente igualitária, por meio de denúncias de insatisfações e anúncios de novas realidades.

Foi convencido disto [ensinar exige: querer bem ao educando, minha disponibilidade à alegria em viver; a negação do anti-humanismo neoliberal e reacionário dos que acreditam na "morte da história"] que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contra ditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale apenas lutar contra os caminhos que nos obstaculizam de ser mais. Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter essa certeza foi a compreensão da Histórica como possibilidade, e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. (FREIRE, 2007, p.53)

Compreender e assumir o compromisso político com a transformação da realidade opressora, de forma crítica e lúcida dos condicionantes sociais impostos pelo modo em que o sistema é operado pelos que dominam, é uma atitude de quem apresenta as subjetividades democráticas esperadas no humanismo de Paulo Freire, ou seja, estamos falando da capacidade crítica de comparar, analisar, avaliar, decidir e romper com o funcionamento do sistema atual das coisas.

Esse compromisso político é intrínseco ao ato educativo, e corrobora a impossibilidade de que a educação seja neutra com relação a sua natureza política, ou seja, espera-se que o sujeito emancipado tenha consciência de que seus atos jamais são isentos de posicionamentos políticos. Essa é uma importante característica das subjetividades democráticas desejadas na educação emancipatória:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. [...]

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação (FREIRE, 1982, p. 12)

Percebemos que Paulo Freire apresenta três práticas educativas: a prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. "A prática ingênua tem como característica principal a fé na neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom." (FREIRE, 1982, p. 16). Essa postura na educação acredita na transformação da sociedade por meio da educação das consciências, sem o compromisso histórico e político da luta pela transformação. Essa postura também acredita no efeito mágico dos conteúdos escolares, de forma que quando depositados nos alunos, os mesmos passam, quase que milagrosamente, a operar em torno das transformações.

A prática educativa astuta é desdobrada por aqueles que acreditam que "a sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente" (FREIRE, 1982, p. 16), essa mesma posição que não acredita no empoderamento popular para conscientização política e história de suas condições reais de existência, e a partir disso, caminhar rumo a transformação. É astuta por negar, mesmo não desconsiderando, as capacidades revolucionárias das massas e por lutar para que as mesmas continuem acreditando nisso.

Essas maneiras de entender a natureza educativa nada tem a ver com a perspectiva crítica de educação democrática, libertadora e progressista

[...] do ponto de vista objetivo os ingênuos se identificam com os "astutos", distinguem-se porém subjetivamente. Na verdade, objetivamente uns e outros obstaculizam a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos. Ambos se acham mercados pela ideologia dominante, elitista, mas só os "astutos", conscientemente, assumem esta ideologia como própria. (FREIRE, 1982, p. 16)

Nesse raciocínio, podemos perceber e confirmar o sentido do termo emancipação anunciado neste trabalho como coerente ao proposto por Paulo Freire. Isso quer dizer que na

prática educativa crítica, ou seja, na pedagogia freiriana, a capacidade que o sujeito apresenta de discernir os condicionantes sociais marginalizadores, esses mesmos que produzem as desigualdades e os modos de vida que obstaculizam as liberdades individuais, associado a inteligência prática de intervenção no meio social segregador e injusto socialmente, são características que, juntas, compõem o que chamamos de subjetividades democráticas.

3.1.4 O que é a escola democrática para Paulo Freire?

Considerando a maneira dialógica e não linear da escrita freiriana, e para que a construção de um sentido para os termos democracia e liberdade sejam atualizados com relação ao que foi dito das ideias de Paulo Freire, retomemos alguns importantes elementos que foram apresentados neste trabalho até este momento.

Para Paulo Freire, a educação não tem outro sentido se não o de contribuir com a constituição de personalidades democráticas que se comprometam ética e politicamente com a transformação da sociedade em um modelo mais humano e sensível ao sofrimento dos esfarrapados do mundo. Podemos perceber na reflexão a ser exposta nos próximos parágrafos, fortes indícios disso, e também de sua busca por uma compreensão de democracia que considere a convivência ética e política de diferentes subjetividades humanas, na qual haja liberdade para expressão dos diferentes modos de existir do homem.

A escola não deve se desvincular da atividade política que é intrínseca ao existir humano. Esse existir construído na história que não se imobiliza jamais. História que por si só proporciona as experiências humanas dos sonhos. Existir também pode ser entendido como a produção de constantes denúncias das mazelas que trazem insatisfações, sofrimentos e infelizes segregações sociais. Essas denúncias colocam em destaque o anúncio de novas perspectivas de futuro, sonhos, utopias, construídas coletiva, política, estética e eticamente (FREIRE, 1997).

A ética humana defendida por Freire é a que decorre de ações puras e não hipócritas ou puritanas, que é aversiva a preconceitos de raça, classe, religião, gênero, e outras, que por ventura a humanidade venha produzir (FREIRE, 2007). É essencial que na educação democrática, essa ética esteja presente.

Ao profissional democrático da educação, aquela ou aquele que se apresenta consciente do seu compromisso político na construção de uma sociedade mais ética e humana, cabe a tarefa de motivar os educandos à transformação de suas vidas. A esses educadores é oportuno o entendimento de que a escola é um agente da transformação, e que sobretudo, a

transformação da sociedade é o objetivo maior de sua luta. Essa é uma importante característica da práxis político-pedagógica do professor e uma intenção da escola democrática (FREIRE, 2007).

Compreendemos o importante lugar do diálogo nas relações de aprendizagens produzidas no âmbito da educação democrática e problematizadora, esta que se afasta da concepção de educação bancária, estratificada, contaminada de relações de poderes que visam a continuação do *status quo*. O diálogo que inaugura uma relação horizontalizada entre educadores democráticos e os alunos, no qual todos se tornam agentes de aprendizagens, se modificam mutuamente, espaço em que o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender. A autoridade, nesse processo democrático de aprendizagens, assume um novo papel, se afastando do autoritarismo característico da educação bancária e se dirigindo à uma relação dialógica com as liberdades individuais (FREIRE, 1994, p.44).

Dessa mesma maneira democrática e dialógica, e considerando a situação presente, existencial, concreta e com olhos nas aspirações sociais, é que o currículo escolar deve ser pensado e praticado, culminando em ação política de transformação. O papel da escola democrática é o de, constantemente, propor reflexões críticas acerca das realidades sociais dos sujeitos que estão aprendendo; assim, espera-se do educador democrático que oportunize diálogos com os alunos sobre as visões de mundo, suas e dos alunos, não com o objetivo de doutrinar, mas de maneira a pretender que as representações ideológicas do aprendiz estejam em harmonia com a realidade posta pelos fatos sociais.

Caso o processo educativo se afaste disso, se instaura no modelo de educação bancária, que entre outras muitas desvantagens, é o mesmo que pregar no deserto. Nesse contexto horizontal, dialógico e democrático de apresentações de visões de mundo e de denúncias, inaugura-se a educação como prática libertadora, expondo o universo temático e seus *temas geradores* para novas reflexões e produções. É dessa maneira que Paulo Freire entende ser a construção democrática do currículo escolar (FREIRE, 1994).

3.1.5 Existe relação entre escola e emancipação do sujeito?

A educação escolar em uma perspectiva freiriana não desconsidera e não se desvincula da luta de classes²⁹, pelo contrário, todo seu esforço em propor reflexões ontológicas acerca

²⁹"Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente". (FREIRE, 2007, p. 38)

da natureza educativa, como potenciais para a conscientização crítica e emancipatória, tem a intenção de desenvolver subjetividades democráticas no aprendiz para a construção de uma sociedade ética e pacificada. Esse processo é a prioridade de uma escola que se quer democrática, cidadã, emancipada e promotora de humanidades.

Mas, como pensar na organização prática da escola para que isso aconteça? É possível pensar em uma relação entre escola e emancipação do sujeito?

Os elementos apresentados até aqui, neste trabalho, de apresentação e reflexão sobre a obra freiriana, pode nos dar vislumbres de como proceder na objetivação da escola democrática e emancipatória. A democracia deliberativa que representa a participação de todos no processo de tomada de decisões dos rumos e das operações da escola é um importante indicativo para a construção dessa escola, no entanto, só ela não basta, pois é importante que as classes dominadas, essas mesmas que lutam (ou deveriam lutar) por sua libertação, tenham consciência dos obstáculos que as impedem de serem livres. Esses conhecimentos, muitas vezes, são negados ou boicotados pelas classes dominantes que pensam o currículo escolar.

O que é impossível, em termos críticos, é esperar de governos municipais, estaduais e federal, de gosto conservador ou de governos "progressistas", mas tocados pelo *dogmatismo* por mim sempre criticado, que democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos. Nem autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática, é do que precisamos. (FREIRE, 1997, p. 57)

Entendemos com isso a necessidade de que o currículo seja democratizado e que as classes dominadas exerçam seu democrático direito de ter acesso a todo tipo de conhecimento. Seria demasiado ingênuo de nossa parte, por exemplo, "esperar que a bancada ruralista aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional". (FREIRE, 2007, p. 38).

Pensando nisso, a pedagogia freiriana estabelece que a organização do currículo apresente uma relação entre conhecimento e consciência crítica que considere o conhecimento como direito cultural do ser humano, dessa maneira o desenvolvimento de subjetividades democráticas e emancipatórias pode acontecer. Nesse sentido, não se pode negar que o operário ou o camponês sejam excluídos da aprendizagem de qualquer tipo de conhecimento, incluindo o seu, regional e culturalmente construídos e contextualizados.

Em seu trabalho com a alfabetização de adultos, Paulo Freire conseguiu com que os aprendizes se apropriassem da cultura das letras de forma participativa e crítica, fornecendo fortes indícios de que é possível o processo educativo formal acontecer fora do âmbito bancário, em uma perspectiva democrática de construção de conhecimento.

Praticando a leitura e praticando a escrita os camaradas e as camaradas aprenderam a ler e a escrever ao mesmo tempo em que discutiram assuntos de interesse de nosso Povo. Não aprenderam a ler decorando ou memorizando ba-be-bi-bo-bu; ta-te-ti-to-tu, para depois simplesmente repetir. Por isso, enquanto aprendiam a ler e a escrever, os camaradas e as camaradas discutiram sobre a reconstrução nacional, sobre a produção, sobre a saúde; discutiram sobre a unidade, a disciplina e o trabalho do nosso Povo na reconstrução nacional. [...] Agora, juntos novamente, vamos dar um passo em frente na procura de saber mais, sem esquecer nunca que é praticando que se aprende. Vamos conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. (FREIRE, 1982, p. 34 e 35)

Nesse processo, é possível perceber três dimensões que devem ser contempladas na materialização do currículo escolar democrático: primeiro, conhecer melhor o que já se sabe; segundo, conhecer o que lhe foi negado pela cultura dominante e por sua pedagogia, ou seja, conhecer o que ele ainda não sabe; e terceiro, construir democraticamente o seu próprio conhecimento.

No processo de planejamento do currículo, ou de reflexões acerca do que deve ou não ser ensinado em uma perspectiva crítica e progressista, segundo Paulo Freire, é importante salientar como devemos entender a relação entre o conhecimento espontâneo, aquele produzido culturalmente, ou regionalmente, e o conhecimento clássico, erudito, ou sistematizado pela ciência ao longo da história da humanidade.

Para Paulo Freire, é importante que ocorra uma transformação dialógica no processo de complementação desse conhecimento espontâneo para o elaborado, respeitando horizontal e democraticamente o conhecimento da vida, ou das suas experiências do indivíduo, o saber de experiência feito.

Parecem óbvias as preocupações que este texto sobre o ato de estudar revela - a ele combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola. Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular

orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (FREIRE, 1982, p.38)

Importante destacar a ideia de que no pensamento progressista de educação de Paulo Freire não há conhecimento mais importante que o outro, são apenas diferentes. Existe a necessidade de se compreender o conhecimento clássico ou erudito, na mesma intensidade dos culturalmente produzidos na contemporaneidade das relações humanas, em direção a produção de um conhecimento mais rigoroso pelos oprimidos. O que há de acontecer numa perspectiva progressista é que, o diálogo rigoroso e problematizador entre os conhecimentos, as consciências e os sujeitos, considerem os princípios éticos, políticos e humanos e suas presenças vivas na construção de uma educação democrática e libertadora.

A relação que se espera, entre a escola que se quer democrática e progressista, e a emancipação do sujeito, é de horizontalidade entre todos os entes envolvidos no processo educacional, do planejamento das políticas ao trabalho de cada profissional da educação. É importante que a tomada de decisões dos destinos da escola seja coletiva, e realizada depois de estudos sérios sobre a natureza do problema. O envolvimento da comunidade escolar é essencial para uma democracia deliberativa na instituição, ensina cidadania, tolerância, respeito as opiniões contrárias, e estimula uma série de outras práticas possíveis de diálogos com aprendizagens diversas.

As questões ontológicas que possibilitam a compreensão do estado atual da sociedade, de sua organização política, são de fundamental importância para a lucidez do ato educativo. É um problema do sistema educacional brasileiro a falta desses entendimentos pelos profissionais da educação, onde, infelizmente, muitos ainda praticam a educação bancária, e entendem os conteúdos como mágicos, aqueles que por milagre desenvolvem habilidades nos aprendizes depois de seus depósitos maçantes.

O movimento de construção do Projeto Político-pedagógico, mais especificamente o seu marco referencial, solicita que essas discussões de cunho ontológico aconteçam, e que a partir dessas discussões, com clareza de ideias acerca de filosofias educacionais, as decisões sejam tomadas coletivamente com intuito de que um entendimento mínimo seja produzido.

Acredito que temos elementos satisfatórios que nos dizem que é possível uma relação produtiva entre escola e emancipação do sujeito, se esta primeira se compromete politicamente com a produção de subjetividades democráticas, civilizadas, críticas, éticas e humanas. Mais do que se comprometer, a escola democrática deve oportunizar momentos

práticos de ação, estudos e planejamentos coletivos num movimento de pensar no que se deseja e em como fazer para alcançar o desejado.

3.1.6 Qual é o papel do ensino de matemática no processo de emancipação ou constituição do sujeito democrático?

Se o ensino for do tipo identificado por Paulo Freire como bancário, em que o sujeito que aprende é entendido apenas como um receptáculo de informações, ou um banco, no qual os conhecimentos são depositados, sem problematizações e correlações com a realidade social, sem aprendizagem real da substantividade do objeto estudado, diríamos que o ensino do conhecimento matemático na escola não contribui em nada com a constituição do sujeito democrático na perspectiva freiriana.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa dessa habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 2007, p.27)

Poderíamos enumerar diversas contribuições negativas do ensino bancário de matemática, entre elas, o fortalecimento do discurso de que matemática não serve para nada, a dificuldade em ensinar e aprender matemática nas escolas, a evasão escolar, e o que na minha opinião é o mais cruel, o impedimento das aprendizagens criativas e transformadoras, facilitadas pelo trato filosófico e crítico do corpo da ciência matemática.

Esse trato filosófico e crítico pode significar uma busca da filosofia do objeto matemático estudado, de seu sentido de existir, e depois investigar suas representações na realidade, o que sugere que se reflita sobre o que é a realidade para o criador do objeto estudado, e para outros. São muitas possibilidades de tratar o conhecimento matemático de forma crítica, outra, por exemplo, seria verificar os diferentes contextos em que o objeto pertence ou pertenceu, procurar saber qual era o sentido que ele tinha em diferentes épocas ou culturas. Entender o objeto matemático como produção humana, sociocultural e historicamente situado.

Há muitas outras formas de tratar o conhecimento matemático, ou a ciência matemática, na contra mão do que é desenvolvido atualmente em muitos lugares. Essa postura de se relacionar com o conhecimento matemático é, para mim, uma práxis de Filosofia da Educação Matemática, por estimular a mudança do paradigma (e da ação dele) de matemática bancária, em direção ao estímulo da curiosidade epistemológica do aluno.

Ubiratan D'Ambrosio, assumindo-se como humanista³⁰, propõe uma reflexão a partir dos problemas, por ele identificados, das políticas públicas de gestão e financiamento do sistema brasileiro de educação, depois de fixar a inutilidade dos sistemas avaliativos educacionais de grande escala e sua forte contribuição para que as estruturas educacionais não se abram para novas práticas, aponta para descontentamento com a maneira que vem acontecendo o ensino de matemática. Para ele, esse ensino poderia estimular o entusiasmo em aprender ou despertar a curiosidade epistemológica (no termos de Paulo Freire) do aluno, além de apresentar um descompromisso com a educação para a cidadania e para o exercício pleno das individualidades.

Identifico nesses problemas [alto índice de reprovação; enorme evasão; má qualidade da educação] da educação o que poderia chamar filosofia aplicada. Obviamente algo está errado com a filosofia que orienta a organização e o funcionamento do sistema educacional. Esse sistema é extremamente dinâmico e deve se transformar *pari passu* com as transformações dos vários setores da sociedade. Mecanismos de avaliação desse sistema são absolutamente necessários. Naturalmente deve-se procurar instrumentos de avaliação de outra natureza daqueles que vêm sendo erroneamente utilizados para testar alunos, tais como provas, exames questionários e similares. O efeito de um sistema só pode ser avaliado por meio da análise do comportamento, individual e social, que resultou pela passagem do sistema. Uma análise de impacto social, assim como de comportamento dos indivíduos e da sociedade como um todo, é que deveria ser aplicada. Os resultados da aplicação de instrumentos tradicionais poderão dar, na melhor das hipóteses e mediante elaborados modelos de interpretação, apenas informações parciais, focalizadas e geralmente pouco relevantes sobre a qualidade do sistema como um todo. Por exemplo, qual o interesse, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade, em chegar-se à conclusão de que os jovens brasileiros chegam aos 12 anos sabendo conjugar corretamente o verbo "sentar"? Talvez eles jamais tenham percebido o que significa, socialmente, estar sentado. E que importará saber se nessa idade eles são capazes de extrair raiz quadrada de 12.764? Ou somar $5/39 + 7/65$? Qual a relação disso com a satisfação e a ampliação de seu potencial como indivíduos e de seu exercício pleno de cidadania? (D'AMBROSIO, 2001, p. 62) [grifo nosso]

³⁰"Minha ciência e meu conhecimento estão subordinados ao meu humanismo. Como educador matemático procuro utilizar aquilo que aprendi como matemático para realizar minha missão de educador". (D'AMBROSIO, 2001, p. 14)

Outra observação importante que podemos fazer a respeito do pensamento de Ubiratan D'Ambrosio, notável co-responsável pela expansão da Educação Matemática no Brasil e fora dele, e também pela qualidade epistemológica oferecida por seu trabalho ao longo de sua vida nessa área de pesquisa, é o seu compromisso com a paz mundial, com a transformação da sociedade em modelo humanista, no qual haja respeito às liberdades individuais, ao bem-comum e aos diferentes modos de expressar a vida. Segundo ele, a matemática na escola poder ajudar a construir civilidades e humanidades.

Vejo educação como uma estratégia de estímulo a desenvolvimento individual e coletivo gerada por esses mesmos grupos culturais, com a finalidade de se manterem como tal e de avançarem na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência. (D'AMBROSIO, 2001, p. 08)

Para Paulo Freire, é importante a maneira como tratamos o conteúdo (matemático também), quando filosoficamente, contextualizados social, política, econômica e culturalmente, exploramos seus potenciais de construção de subjetividades democráticas de forma criativa e prazerosa, porém, isso não ocorre quando os consideramos mágicos, que se depositados nos alunos, desenvolvem, por si só, as habilidades democráticas desejadas para determinado contexto.

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, numa perspectiva crítica e democrática, do currículo, é a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tentemos a considerá-los neutros ou tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao "depositá-los" nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizados, ou assim entendidos, com este poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa se não transmiti-los aos educandos. Qual discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.

Para mim, não. Enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-la ensinam,

Enquanto objetos de conhecimento eles não podem ser ensinados, apreendidos, aprendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes. Mais uma vez a "leitura do mundo" em dinâmica relação com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível, se impõe.

Que cada leitor ou leitora, com prática docente ou discente, se pergunte em torno de seu trabalho como professor ou professora ou de seu trabalho como aluno ou aluna, nas aulas de matemática, de história, de

biologia, de gramática, de sintaxe, pouco importa. Que cada um ou cada uma se pergunte e veja se, participando como docente ou como discente da experiência do ensino crítico do conteúdo, a "leitura do mundo", de natureza política, não se coloca, necessariamente. (FREIRE, 1997, p.57)

Esse é o tratamento que o conhecimento científico a ser ensinado na escola democrática, no que se refere ao componente curricular matemática, num pensamento progressista, pode assumir, por isso, reforço à importância de resgatar as contextualizações de diferentes naturezas acerca do objeto a ser estudado, a reflexão filosófica junto ao mesmo. A matemática que é ensinada hoje, nas escolas públicas brasileiras, em sua forma desconexa de qualquer aspecto prático ou útil, de perfil "ensino bancário", faz nascer em mim o pensamento de que ela é morta e, mais do que isso, também é assassina, pois carrega consigo a ideologia dominante que impõe a manutenção do *status quo*, que impede a busca pela educação democrática e libertadora.

3.2 Por que a opção pelo pensamento progressista de educação?

3.2.1 A justificativa individual da referência de escola democrática

É importante dizer que a opção pelo pensamento progressista de educação, ou qualquer outro pensamento educacional (teoria educacional, filosofia educacional, abordagem pedagógica, teoria pedagógica etc.), como referência para escola democrática é individual de cada educador, pois demanda a compreensão e a aceitação de determinada visão de mundo que é própria de cada sujeito. Se a opção é individual, sua justificativa também é, dessa forma, falarei sobre a minha.

Por escola mais adequada, compreendo aquela melhor do que a de ontem, no sentido de que nesse espaço, as aprendizagens sejam cada vez mais constantes, prazerosas, intensas e produzidas a partir de contextos pedagógicos que se afastem dos modos conservadores e enfadonhos de ensinar. Nessa escola também é possível refletir filosoficamente as práticas e pensamentos tradicionais, que imprimem ideologias separatistas na educação, se aproximando do que se espera de uma educação democrática e humanista. Uma escola melhor também pode aprender a lidar com as questões burocráticas de modo que elas não comprometam as aprendizagens, pelo contrário, ajudem no processo educativo. Acredito na possibilidade da existência dessa escola e na educação pública com qualidade social.

Mas para que então é necessário uma escola democrática e progressista?

Acredito que dessa forma poderemos ter compreensões das nossas condições sociais, históricas e políticas, suficientes para a construção de subjetividades democráticas. Dessa forma, poderemos produzir denúncias concretamente argumentadas e fundamentadas nas condições sociais reais, e a partir dessas denúncias éticas, interferir no meio, anunciando e construindo novos desejos, ou seja, a minha opção é a que se pretende interferidora nas realidades da sociedade, junto ao compromisso da transformação da sociedade e, essa característica, encontrei, ao encontro dos meus anseios, no pensamento da pós-modernidade progressista de Paulo Freire.

3.2.2 Da modernidade para a pós-modernidade

Em minha dissertação de mestrado, "A fabulosa viagem do professor Hermenegildo rumo à Educação Matemática: relatos de experiências profissionais"³¹, falei sobre meu rompimento com a teoria pedagógica Pedagogia Histórico-crítica (PHC), de fundamentações filosófica-marxista e psicológica-vigotskyana. Nessa narrativa, persegui o objetivo de refletir acerca das práticas educacionais que prometiam a emancipação do sujeito por meio da aprendizagem do conhecimento em ambiente escolar.

Na PHC, que se entende como crítica e histórica, compreender o pensamento filosófico de *Karl Marx* acerca das relações sociais é imprescindível para a transformação da sociedade, na mesma medida, os pressupostos da psicologia marxista (Teoria Psicológica Histórico-cultural de *Lev Semyonovich Vygotsky*). Essa teoria é fortemente contra qualquer pensamento que se instaure no movimento filosófico da pós-modernidade, por entender que qualquer manifestação teórica ou prática que se queira pós-moderna, representa um engodo, uma armadilha neoliberal para a manutenção do *status quo*, ou, qualquer teoria que se diga pós-moderna é um empecilho para a transformação da sociedade. Somente o marxismo é capaz de, por meio de suas análises e propostas sobre os modos capitalistas de produção da vida, explicar e modificar a sistemática da escola e da sociedade.

Essas temáticas³² sempre me foram caras e enigmáticas, dado a característica cética do modo pelo qual venho desenvolvendo minhas práticas profissionais e de vida. Característica essa que me direcionou para os estudos em Filosofia e Filosofia da Educação Matemática. Os períodos históricos e filosóficos conhecidos como *modernidade* e *pós-modernidade*,

³¹ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123910>;

³² Transformação da sociedade, emancipação do sujeito, PHC, modernidade, pós-modernidade, e outras que derivam destes.

sustentam discursos discordantes em suas visões de mundo. Tentaremos pensar no que representa essas duas naturezas filosóficas.

É tempo de destacar que a discussão é pertinente para as questões do ensino de matemática e para a Educação Matemática, dado que as compreensões de sujeito, realidade, conhecimento e ensino, entre muitas outras, assumem posturas diferentes nos posicionamentos das filosofias moderna e pós-moderna, e também é justa porque há teorias educacionais que se instauram no âmbito da modernidade e outras nas pós-modernidade.

Minha postura para pensar a escola democrática foi a progressista defendida por Paulo Freire, esse posicionamento não se acomoda com o fato das desigualdades de nenhuma natureza, seja de classe, gênero ou raça, ou qualquer outra que coloque o ser humano em condição de sofrimento. Essa forma de pensar o mundo pretende que as relações de dominação sejam transformadas. Há, portanto a crença de que é possível, por meio da educação, construir uma sociedade mais justa para todos. A teoria progressista de educação de Paulo Freire, como vimos ao longo deste estudo, também se preocupa com a transformação da sociedade, *não como a garantia absoluta proposta pela PHC e as amarras da modernidade e do marxismo*, não com a promessa de que os conteúdos, ao serem apropriados pelos estudantes, desenvolvem, de forma quase que milagrosa, as habilidades democráticas desejadas para a transformação da sociedade. E esta é uma importante característica da pós-modernidade progressista de Paulo Freire. Entenderemos melhor o que é a pós-modernidade e, em seguida, falaremos da pós-modernidade progressista.

Lúcia Santaella, no livro "Cultura das mídias" (1996), apresenta a pós-modernidade como sendo o período da história e da filosofia em que os ideais da modernidade são dados como ineficazes na explicação e na produção da sistemática da vida. A descrença na promessa emancipatória advinda da *razão* como princípio explicativo e estruturador da sociedade (nas artes, literatura, ciências e na própria história) é a maior característica da pós-modernidade e seus ideais giram em torno dela:

Em síntese, a concepção [de pós-modernidade] que mantenho até hoje, com algumas alterações, assim se delinea: (1) a idade moderna ou modernidade estende-se do Renascimento até por volta de meados do século XIX; (2) segue-se uma fase de transição e demolição ou desconstrução dos valores da modernidade, esta fase correspondendo àquilo que foi batizado de modernismo nas artes, incluindo a música, literatura e arquitetura, vigente até por volta dos anos 60 ou 70 do nosso século; (3) sem uma demarcação de data muito bem definida, e muitas vezes superposta em relação ao modernismo (aliás, não há verdadeiramente uma separação entre ambos), inicia-se a idade pós-moderna ou pós-modernidade, a qual tem recebido

várias denominações complementares, tais como era da informática, telemática, pós-cultura de massas, era pós-industrial, pós-histórica, etc. [...] Numa síntese grosseira, a modernidade teve início quando começaram a ser semeados os primeiros germens do modo de produção capitalista, ou seja, na crise do feudalismo. Esse período correspondeu ao advento da ciência e filosofia modernas, que tiveram Newton e Descartes como figuras mestras. É o período que marcou a ascensão da burguesia ao poder econômico e, então, político. Correspondeu, enfim, à vigência das concepções de tempo e de história como progressão linear, concepções estas que duraram pelo menos cinco séculos e que só foram postas em crises com a chegada da pós-modernidade.

[A modernidade] está muito próxima de nós, e por isso mesmo a conhecemos bem, a história do modernismo nas artes, música, literatura, arquitetura. Essa história correspondeu, de acordo com a interpretação que estou lhe dando, à desconstrução das cenas da modernidade, em todas as suas formas de aparição. Há figuras-chaves dessa desconstrução [Ulysses, James Joyce e Mallarmé]. A Joyce e Mallarmé, acrescente-se Duchamp, Satie, Artaud, só para ficarmos com os mais radicais, verdadeiros baluartes da derrisão de todo um universo de formas e valores que haviam exercido sua hegemonia sobre a cultura durante séculos.

Na ciência com a teoria da relatividade, irrupções similares também surgiram para abalar os pilares que sustentavam o edifício newtoniano e, na filosofia, nada menos do que Nietzsche e, então, Freud funcionaram como verdadeiras minas subterrâneas dinamitando as certezas autoconfiantes da razão exclusivista. (SANTAELLA, 1996, p. 106 e 107) [grifo nosso]

A partir desta compreensão percebemos que o marxismo pode ser compreendido como coerente ao modelo filosófico da modernidade, porque conseguimos conectar sua promessa da revolução socialista como um falso (do ponto de vista da pós-modernidade) projeto emancipatório³³. Esse foi o motivo pelo qual rompi com o pensamento da PHC, como está relatado detalhadamente em minha dissertação de mestrado.

O problema da "garantia" da emancipação do sujeito pelo processo educativo que **priorize a apropriação dos conhecimentos clássicos** como instrumentos fundamentais para as transformações sociais³⁴, também teve contribuições para o rompimento, visto que, acredito na necessidade de transformarmos a maneira de tratar esse conhecimento clássico, não dando-lhe importância além da necessária, afinal, "não há saber ou mais saber menos, há saberes

³³"Desde a Grécia antiga, as filosofias são discursos globais, totalizantes, que procuram os primeiros princípios e os fins últimos para explicar ordenadamente o Universo, a Natureza, o Homem. A pós-modernidade entrou nessa: ela é a valsa do adeus ou o declínio das grandes filosofias explicativas, dos grandes textos esperançosos como o cristianismo (e sua fé na salvação), o Iluminismo (com sua crença na tecnociência e no progresso), o marxismo (com sua aposta numa sociedade comunista). Hoje, os discursos globais e totalizantes quase não atraem ninguém. Dá-se um adeus às ilusões." (SANTOS, 1986, p.20);

³⁴"A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, cultura erudita, é uma cultura letrada." (SAVIANI, 2005, p. 15)

diferentes" (FREIRE, 2007). Concordar com esta frase de Paulo Freire sugere um repensar epistemológico caro ao educador.

Considerando o mapeamento realizado pela autora acerca do posicionamento de estudiosos e teorias com relação aos períodos da modernidade e pós-modernidade, podemos compreender a PHC como progressista pró-moderna e anti-pós-moderna.

[...] chamei de diagrama das controvérsias, [o] que funciona com bastante propriedade para mapear a questão [do posicionamento de estudiosos com relação aos períodos da modernidade e pós-modernidade], marcando de maneira ilustrativa as diferentes posições que podem ser assumidas diante do debate. Essas posições se resumem numa espécie de jogo de verso-reverso que assim se expressa: (1) aqueles que assumem uma posição progressista pró-pós-moderna, anti-moderna; (2) aqueles que assumem uma posição reacionária pró-pós-moderna, anti-moderna; (3) então, a posição progressista pró-moderna, anti-pós-moderna; (4) essa mesma posição na sua versão conservadora; (5) então, as posições daqueles que não aceitam nem mesmo o termo "pós" como digno de qualquer atenção: (5.1) os que têm uma inclinação progressista, de um lado, e (5.2) os que têm uma inclinação reacionária, de outro lado [...]. (SANTAELLA, 1996, p. 96)

Compreendo-me, de acordo com as representações expostas por Santaella, quanto a localização em relação aos ideais da modernidade ou da pós-modernidade, como tendo avançado das visões de mundo e de educação propostas pela PHC, posição *progressista anti-pós-moderna* para a *progressista pró-pós-moderna*. Talvez seja importante dizer dessa passagem, não se as considerarmos apenas por suas categorias, ou rótulos, mas sim por suas explicações ontológicas.

3.2.3 Pós-modernidade progressista

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada "modernizante", ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, "penetrando" o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. (FREIRE, 1997, p.41)

Tomando este sentido de pós-modernidade progressista e o associando a compreensão de pós-modernidade apresentada por Santaella, podemos esboçar uma compreensão de *pós-modernidade progressista* que se apresente como sendo o pensamento que se opõe aos princípios e ritos da modernidade (isso envolve a oposição ao culto à razão e a ressignificação de conceitos ontológicos advindos dela - sujeito, realidade, utopia, conhecimento, etc.) e que se comprometa politicamente com a transformação da sociedade, ou seja, não se apresente como reacionária.

Compreendo o fato de Paulo Freire ter se posicionado como pós-moderno progressista, como mais um sinal de seu comprometimento com a pedagogia da transformação, mais uma evidência do compromisso político que seu modo de ser homem lhe impõe. Digo isto, porque ele não exclui de sua forma de pensar quaisquer possibilidades, por menores que sejam, que possam contribuir para a transformação da sociedade. Uma evidência disso é que ele não se entendendo marxista, não desconsidera a análise da sociedade realizada pelo filósofo da modernidade.

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles. (FREIRE, 1997, p. 46)

Para completar o sentido de pós-modernidade progressista, observemos o que pensa Paulo Freire a respeito da pós-modernidade reacionária e que anima o discurso neoliberal. Ao final podemos perceber sua intenção em se afastar desse pensamento de pós-modernidade.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode

ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável a adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (FREIRE, 2007, p. 10)

Também para somar ao sentido de pós -modernidade progressista, podemos considerar sua compreensão sobre o próprio termo. Ao fazê-lo, podemos perceber a importância das questões políticas relacionadas à discussão entre os sentidos de pós-modernidade e pós-modernidade progressista:

O aprendizado, afinal, de que uma nova prática democrática, é possível ir ampliando para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias.

Isto não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem classes sociais, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a pós-modernidade é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerda e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista. (FREIRE 1997, p. 100)

O raciocínio que foi exposto, trata da justificativa individual e subjetiva, que sustenta minha escolha pela pós-modernidade progressista de Paulo Freire como referência de escola democrática. Pretendi esclarecer como os conceitos de modernidade e pós-modernidade sustentam discursos diferentes a respeito da emancipação do sujeito e da constituição das subjetividades democráticas.

Nessa pretensão, retomei a discussão presente em meu trabalho de mestrado, no que se refere a promessa da PHC com relação a emancipação do sujeito, tentando descrever o movimento de mudanças de paradigmas que os estudos no doutorado me ofereceram, por meio dos estudos de autores e filósofos que se encontram em algum espectro da pós-modernidade.

Quanto ao problema da constituição das subjetividades democráticas, acredito termos percorrido por caminhos que apontem para sua compreensão e também para sua produção no ato educativo, na realidade prática da sala de aula democrática, inclusiva, humana e

progressista. Considero que o pensamento de Paulo Freire, tanto em suas bases filosóficas quanto antropológicas e mais profundamente, as ontológicas, não foram esgotadas neste texto, mas insisto, que sobre o meu ponto de vista, esses elementos são indicativos para um repensar do professor de matemática sobre suas posturas e práticas pedagógicas.

Capítulo 4

Análise dos dados produzidos à luz do pensamento de Paulo Freire e da reflexão sobre um programa atual progressista de luta na educação

Este capítulo apresenta o movimento de análise dos dados produzidos no âmbito desta pesquisa, em busca de evidências que comprovem a tese de que o movimento de produção do Projeto Político-pedagógico, em especial de seu ato referencial, é um vetor que direciona sentidos para a educação democrática na escola. Para isso, há a apresentação de um **programa atual de luta por uma educação progressista, do contexto em que os dados da pesquisa foram produzidos** e, por fim, uma **possibilidade para a problematização ou análise dos dados** no desdobramento de seis categorias que se mostraram nas convergências (ou intersecções) entre os dados produzidos nas rodas de conversas, o pensamento de Paulo Freire e o programa de luta progressista. As discussões destas categorias são indícios dos sentidos de educação democrática que podem ser produzidos na construção do Projeto Político-pedagógico.

4.1 O Programa atual progressista de luta na educação como atividade filosófica

Em setembro de 2018, foi divulgado na lista de e-mails da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, o programa "COMPROMISSO TODOS PELA ESCOLA PÚBLICA: esboço de um programa para defender nossas escolas públicas das forças liberais-conservadoras no Brasil neoliberal"³⁵. Nele, são apresentadas 20 ações que objetivam lutar pelo caráter progressista da educação pública brasileira, corroborando a recusa de estratégias de gestão pública educacional que se aproximam de práticas que favoreçam ao mercado e ao sistema de valores conservador e excludente.

O programa foi elaborado pelo Prof. Doutor Luiz Carlos de Freitas, aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP e está publicado em seu blog "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: blog do Freitas"³⁶.

³⁵ Neste texto, por motivo de otimização na produção textual, o programa em questão será indicado pela sigla PPE - Programa Progressista de Educação;

³⁶ <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/06/todos-pela-educacao-publica-de-gestao-publica/>.

O PPE encontra-se em sua totalidade nos anexos da pesquisa. No corpo do texto serão apresentadas as ações que se relacionam de forma mais próxima com o objetivo da tese e que possuem temáticas comuns com as rodas de conversas.

As ações, trazem em seu conteúdo, questões características do pensamento educacional progressista de educação. Como exemplo, temos:

8. Os programas progressistas devem ter o compromisso de caminhar na direção de cada vez mais unificar a trajetória dos estudantes da educação básica em trilhas de alto desempenho, independentemente da origem social, e eliminar a dualidade do sistema educacional que impõe aos menos favorecidos trilhar caminhos de menor desempenho. A brecha entre o desempenho dos estudantes mais pobres e os mais ricos deve ser diminuída ao longo do tempo, com ações efetivas de aumento da qualidade da educação. Isso também é válido para as discriminações baseadas em gênero e raça. Estes últimos casos devem ser priorizados pois conduzem a bi ou tri-discriminação: pobre – mulher, ou pobre - mulher - negra. (PPE, anexo II, p. 261)

Neste compromisso percebemos o desejo de que a educação pública de qualidade social seja a que oferece condições equalitárias de luta pela vida digna, em direção a uma menor desigualdade social. Compreende-se que nesse pensamento de educação os (des) valores que perpetuam o preconceito, seja de classe, raça, gênero, ou qualquer outro, sejam repensados e superados, se construindo, utopicamente, como ensinou Paulo Freire.

Se considerarmos o caráter de luta do pensamento educacional progressista, seu compromisso com a transformação da sociedade, no qual a ética seja, enfim, constantemente presente nos modos de ser e existir, podemos compreender o programa como uma manifestação prática de um pensamento filosófico, uma atividade filosófica como pensou Chauí (2008, p. 23): "uma análise, uma reflexão e uma crítica". Este foi o motivo pelo qual entendi ser oportuno a utilização do PPE como auxiliar no processo de análise dos dados da pesquisa.

Penso no PPE como uma atividade filosófica porque o considero como exemplo do que pode ser produzido após o conhecimento de uma teoria filosófica, ou junto à ela. O vejo como uma manifestação prática produzida no bojo do pensamento progressista de Paulo Freire. Essa forma de compreendê-lo está associada com o desejo de que se construa um hábito, na educação e na sociedade, de produção de práticas com intenções, se não explícitas, pelo menos conscientes para o sujeito, ou seja, que sejamos capazes de entender determinada visão de mundo, assumi-la, e agirmos de acordo com suas compreensões. Jamais como amarras, ou limitantes de qualquer forma, pelo contrário, como inspiração para a produção de

práticas diferentes, criativas e próximas do discurso científico. É conflitante, porque não dizer ingênuo ou hipócrita, assinar um plano de aula que se diga progressista e defender posturas autoritárias e destoantes à teoria supostamente assumida.

4.2 O contexto dos dados produzidos

A produção dos dados desta pesquisa aconteceu em uma escola pública de educação básica no segundo semestre do ano de 2016. Um grupo de 5 educadores da instituição se dispôs a participar dos 8 encontros que duravam aproximadamente 90 minutos cada. A ideia que os convenceu a participarem das rodas de conversas consistia em que pensássemos o PPP da escola. Nesse pensar, havia também a intenção de entender a relação do que estava escrito no documento e o que acontecia de fato na escola, ou ainda, como era sua vida na instituição.

Ao pensar nos conceitos educacionais que estavam apresentados no PPP, inevitavelmente os questionáramos, como aconteceu várias vezes. Como ponto problematizador, era sugerida por mim a leitura de alguma ideia próxima ao pensamento progressista de educação. Dessa maneira, por exemplo, houve uma roda de conversa em que o conceito de "educação pública de qualidade social" foi tema do debate entre os presentes, e aconteceu sua problematização tomando o pensamento educacional progressista como referência. A produção de dados ocorreu, quase sempre, como um estímulo, ou confronto, do discurso progressista, com o disposto pela escola em seu PPP, e as práticas educativas relatadas pelos educadores da instituição.

Cada um dos temas das rodas de conversas se aproximavam, de alguma forma, ao que cada vez mais fortemente entendíamos (os participantes das rodas de conversas) por educação pública de qualidade social ou educação democrática. A necessidade do elemento "compromisso da transformação da sociedade", era cada vez mais evidente nessa educação, a exemplo do que ensina Paulo Freire e a sua pedagogia.

As problematizações realizadas em cada encontro permitiram que os educadores expusessem seus pontos de vistas acerca das temáticas, o que tem valor histórico e pedagógico (entre outros também importantes), se considerarmos essas produções como impressões teóricas e práticas pedagógicas, realizadas por professores da escola pública brasileira, nos contextos social, cultural e político atuais. Por esse motivo, *as transcrições das rodas de conversas*³⁷ estão anexadas no corpo deste trabalho científico.

³⁷ Primeira roda de conversa: Conversas e esta Pesquisa (rc1); Segunda roda de conversa: Escola sem Partido (rc2); Terceira roda de conversa: O feminismo e a educação (rc3); Quarta roda de conversa: Que reformas

4.3 Uma possibilidade de análise de dados

As intersecções entre os temas que foram discutidos nas rodas de conversas (dados) com o pensamento progressista de educação e o programa divulgado na lista da SBEM, me indicaram uma possibilidade de análise de dados, se compreendermos por esta fase do trabalho científico, o momento de diálogos entre os dados produzidos e o discurso científico.

Nessa direção de análise de dados em uma pesquisa científica, temos a prática da pesquisa em Filosofia da Educação Matemática, em que uma possibilidade de análise é a que consiste na problematização com ideias (teorias ou conhecimentos) e dados produzidos. Essa problematização/análise intenciona obter respostas ao que foi interrogado na pesquisa (objetivo) (BICUDO; MIARKA, 2015).

Dessa maneira, a análise dos dados desta pesquisa tem como inspiração o discurso científico e filosófico do pensamento progressista educacional, segundo a obra de Paulo Freire, e apresentará as problematizações dos temas reincidentes nas rodas de conversas e no PPE. Essas reincidências são as categorias de análise.

As problematizações apresentadas, mediadas pelos temas progressistas presentes no PPE e nas rodas de conversas, não devem indicar de forma alguma uma interpretação universal e dogmática das temáticas, no sentido de que se pareçam com receitas prontas, ou soluções para cada problema encontrado na realidade escolar ou social. Espero que elas sejam percebidas como um debate horizontalizado com todas as ideias, tentando apontar elementos que sejam abordados por Paulo Freire, com o intuito de promover possíveis aprendizagens nas questões da educação democrática progressista.

Dessa maneira, as análises presentes neste trabalho esperam confirmar a tese de que o PPP (o processo de sua construção) é um vetor que direciona sentidos para escola democrática, **ao evidenciar** que alguns temas (categorias) são latentes de discussões pelos educadores da educação básica e **ao apontar, em alguns casos**, possíveis caminhos para essa discussão numa perspectiva progressista. Elas não têm o objetivo de esgotar as reflexões acerca de cada tema/categoria, por entendermos não ser o objetivo desta tese e também porque esse esgotamento deve acontecer em cada escola, com sua comunidade escolar democraticamente organizada.

Educacionais? (rc4); Quinta roda de conversa: Pelos caminhos do PPP da Escola Monteiro Lobato (rc5); Sexta roda de conversa: O processo educacional, a Gestão Democrática e um Projeto Político-pedagógico (rc6); Sétima roda de conversa: O processo de ocupação de instituições públicas de ensino (rc7); Oitava roda de conversa: Potencialidades do PPP como operador da GDE (rc8).

É importante destacar a dificuldade em recortar os dados de seus contextos nas rodas de conversas para o movimento de análise, considerando que os mesmos fazem parte de conversas informais, horizontalizadas e contextuais, por isso, recomendo que, caso algum recorte não faça sentido, o leitor localize o dado na roda de conversa correspondente, se aproprie do contexto em que foi produzido e se atente para detalhes que possam ter passado despercebidos na análise.

As 20 ações do PPE trazem consigo estratégias de luta em direção a conquistas do campo educacional progressista, no entanto, no procedimento de análise desenvolvido neste trabalho, não faremos a problematização de todas elas, considerando que os dados produzidos, apesar de próximos do desejo de transformação proposto pelo PPE, não contemplam todas as orientações expressas no documento.

Nesse caminho e observando as ações do PPE em conjunto com os temas discutidos nas rodas de conversas, seis categorias se mostraram como passíveis de problematização à luz do pensamento progressista de Paulo Freire, são elas: o mercado e a educação de qualidade; a gestão democrática; a avaliação da aprendizagem; educação progressista e diversidade; educação e doutrinação; e o currículo.

4.3.1 O mercado e a educação de qualidade

A análise desta categoria pretende apresentar a relação entre os conceitos de mercado e educação de qualidade observando o pensamento de Paulo Freire, o disposto pelo PPP da EML, algumas ações do PPE e as compreensões dos educadores participantes das rodas de conversas. Há a problematização de uma especificidade entre o pensamento de Paulo Freire e o disposto no PPP (PHC), e em seguida, a conclusão envolvendo todos esses dados e apontando um caminho para a elaboração do sentido de educação democrática.

O PPE diz:

1. Defender a exclusão da área da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Sua inclusão atende a uma política de indução da privatização, pois, ao atingir o limite, a área da educação não pode contratar novos professores para abrir novas escolas. No entanto, pode privatizar por contrato de gestão e *vouchers*, pois estes custos não são contabilizados na lei de responsabilidade fiscal. A LRF é uma indutora de privatização.
2. Apoiar os dispositivos constitucionais que garantam investimentos na educação, bem como dispositivos do Plano Nacional de Educação que visem garantir recursos adequados para a educação. No entanto, sem retirar a educação da Lei de Responsabilidade Fiscal, estes recursos poderão ir parar na iniciativa privada, via privatização.

3. Programas progressistas condenam os processos de privatização do serviço público em suas variadas formas (*vouchers*, contratos de gestão, contratos de impacto social e parcerias público-privadas) no campo da educação e apontam para o fortalecimento da educação pública de gestão pública. Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público visa o bem público, comum, e privado visa o bem particular daqueles que são proprietários ou organizadores. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige, inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo professor) ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais. Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como “parcerias público-privadas” ou “gestão privada de serviço público” serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas ou consideradas “não pedagógicas”).

4. Igualmente merecem condenação os tratados internacionais que visem regular ações nacionais no campo dos serviços educacionais, como o TISA – *Trade In Services Agreement*).

12. Políticas progressistas, juntamente com melhorar as condições de aprendizagem das crianças e jovens, garantem as condições adequadas para o magistério. É preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação com os professores e estudantes e não contra eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores. (PPE, anexo II, p. 258 e 260)

Essas³⁸ são estratégias que visam defender o direito público da educação de qualidade, e o sentido de educação de qualidade aparente, se afasta do modelo de gestão que entende como fundamentalmente estreita, a relação entre o público e o privado.

Nesse pensamento de educação de qualidade, o privado passa a não só representar o lucro de alguns empresários, como também em questões ideológicas, que entendem o processo educativo apenas como formador de mão de obra qualificada. Esse é o processo de intensificação dos modos de produção que geram e alimentam as injustiças sociais. A escola pensada a partir da lógica de mercado tende a formar apenas o trabalhador para o mercado de trabalho, desprezando a formação humana, filosófica, ética, política e social, fundamentais para que o ser humano conheça seu lugar no mundo, e não seja enganado de forma a não usufruir de direitos básicos humanos, como trabalho digno, lazer, saúde e educação de qualidade (FREIRE, 2007).

³⁸ As quatro primeira ações do PPE serão analisadas em conjunto por se tratarem, em suas essências, da mesma temática. Isso poderá também acontecer em outras ações.

Nessa direção, e sobre o neoliberalismo e a ética de mercado que o sustenta, Freire (2007) diz:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética global do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (p. 47)

Se fora da ideologia neoliberal, no pensamento de educação democrática pensado por Paulo Freire, há possibilidades do exercício de uma educação humanizadora e libertária, construída sobre pilares éticos, no neoliberalismo residem elementos que corroboram o contrário, desdobrando práticas em que os oprimidos não vislumbram possibilidade de superação da opressão.

É válido ressaltar que para os defensores do livre mercado neoliberalista, a meritocracia é uma prática democrática, pois o sujeito pode conseguir bons empregos e sair da situação de marginalização social se o mesmo possuir méritos e se esforçar para isso.

Como o PPP da Escola Monteiro Lobato se relaciona com o conceito de educação democrática e com qualidade social de Paulo Freire?

A escola apresenta, nas primeiras palavras de seu PPP, mesmo que de forma tímida, sua intenção em minimizar os efeitos das desigualdades sociais, considerando os princípios básicos da educação de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico desta Instituição Escolar foi elaborado de forma a contemplar os princípios básicos de uma educação pública de qualidade e formação política, social e cultural da clientela atendida. Encontra-se aqui um documento sucinto onde seu conteúdo é fruto das discussões, estudos e ações de todos profissionais envolvidos na dinâmica da escola.

Dentro de uma sociedade que a tecnologia promove o acesso rápido e simplificado ao conhecimento, uma sociedade que o poder tecnológico está ligado de forma intrínseca ao poder de consumo, a exclusão social e marginalidade ao sistema são fenômenos marcantes, logo, acredita-se numa escola e uma educação que utiliza seu espaço, tempo, recursos, profissionais e principalmente a tecnologia para minimizar esses efeitos. (PPP da EML, anexo I, p. 239)

Podemos perceber que o conceito de educação de qualidade apresentado no PPP defende a importância da formação política, social e cultural do educando. Isso aproxima as finalidades da educação, esperadas pela instituição, com as finalidades do pensamento progressista de educação.

Há um fato importante a ser observado na relação entre o conceito de educação apresentado no PPP da escola e o pensamento progressista de educação. Ele se refere ao embasamento teórico das práticas educativas daquela instituição. O PPP da EML diz que:

A escola que classifica, exclui e tampouco desenvolve seu papel com autonomia apenas colabora para a reprodução ideológica de uma classe privilegiada que usufrui das diferenças sociais como se elas fossem naturais. Reconhecer a desigualdade social e a falsa ideia da condição de liberdade do ser humano é o ponto de partida para que a escola desenvolva seu papel e que de fato aconteça a democracia. É nesse ponto que o professor deve desenvolver sua ação pedagógica valorizando as finalidades sociais de cada conteúdo e não o desvinculando da prática social (SAVIANI, 2005). (PPP da EML, anexo I, p. 248)

A apresentação desta forma de pensar, segundo a PHC, nos fornece elementos mais elaborados de como o PPP da EML se relaciona com a educação progressista de Paulo Freire, ou seja, entender essa relação significa compreender os pensamentos de Saviani e de Paulo Freire.

Neste trabalho, tratamos apenas de questões pontuais dessa relação, considerando o que foi dito acerca da pós-modernidade progressista no capítulo 3. Como vimos, o pensamento da PHC compreende como adequados para o conceito de educação e seu desdobramento, os pensamentos filosófico e psicológico de *Karl Heinrich Marx* e *Lev Semyonovich Vygotsky*, autores que pertencem, segundo Santaella (1996), ao período da modernidade. Com isso, entendemos o pensamento da PHC, com bases no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, como diferente do pensamento de Paulo Freire, que é denominado por ele mesmo, como sendo pós-moderno progressista (FREIRE, 1997), de maneira que o pensamento marxista se faz presente, mas não de maneira incisiva como no movimento filosófico da modernidade (PHC - Saviani).

O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. Digo realmente dialética porque muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada. Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que

pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2001, p. 09)

Essa diferença não faz sentido se considerarmos o desejo de ambas de transformação da sociedade pela educação, considerando que as duas correntes teóricas são progressistas e se preocupam com isso, a diferença só é visível de um ponto de vista epistemológico e o que deriva dele, ou seja, de como, por meio da educação, alcançar a emancipação do sujeito, ou a constituição de subjetividades democráticas.

Percebemos que a compreensão de educação com qualidade social, apresentado por Paulo Freire, não entende ser oportuna uma aproximação entre o mercado e a educação. Notamos que a ação do PPE se apresenta como pertinente ao pensamento de Paulo Freire. Consideramos também que o disposto no PPP da EML, acerca da educação pública de qualidade, se mantém no âmbito progressista da educação (PHC). Passemos agora a compreender o que os educadores, participantes das rodas de conversas, entendem por educação pública com qualidade social e como suas compreensões dialogam com as anteriores (Paulo Freire, PPE, PPP - PHC).

Como os educadores da Escola Monteiro Lobato entendem a educação pública de qualidade? E como os pensamentos deles se relacionam com o disposto no PPP?

Para justificar essa questão como relevante para a produção do sentido progressista da relação mercado e educação, de educação democrática, lembremos da importância dada por Paulo Freire à relação dialógica entre teoria e prática educacionais, ou seja, não basta apenas estar escrito no PPP da escola que sua intenção é agir em direção a transformação da sociedade, da educação democrática e com qualidade social, e sim que os educadores que ali trabalham, vivam a teoria, como nos ensina Paulo Freire:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos em suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (2007, p.20)

Ao observar as falas dos educadores da instituição no que se referem ao conceito de educação pública de qualidade, também compreendemos como o PPP da escola se relaciona com o que é desenvolvido na instituição. Mostra-se com isso a vida do PPP, ou, sua relação entre o pretendido e o praticado.

§121 - Diógenes: Para mim é uma educação não excludente, é uma educação que dê condição ao meu aluno de competir com o aluno de uma escola particular, por que não? No mercado de trabalho.

§122 - Aspásia: Para que o aluno de escola pública tenha as mesmas chances de um aluno de escola particular, para que o educador da escola pública tenha essa preocupação. Só os ricos podem ser doutores, não acho certo, as oportunidades devem ser iguais e, educação pública de qualidade para mim é isso, coloca todos em pé de igualdade. Só os ricos podem ser doutores, médicos, engenheiros.

§127 - Hepátia: É mais como uma formação de cidadão, de pessoas conscientes, de saber ter suas próprias opiniões, etc., não só uma questão de estudar para ficar rico.

§128 - Diógenes: Por isso que digo que não pode ser uma escola excludente, tem que ser uma escola que insira o aluno na sociedade.

§129 - Tales: Porque essa questão de ascensão social ela nem existe, convenhamos, essa ideia de ascensão social é bem complexa, é muita utopia, então, eu vejo assim, essa questão de qualidade, para mim, poderíamos até tirar o termo "pública" do texto do PPP, porque eu vejo como a questão da educação como uma totalidade, a educação de qualidade é aquela que contribui para a formação do indivíduo enquanto cidadão mesmo, dele ter uma noção da função que ele tem na sociedade, de o que é ser um cidadão, como que essa sociedade se comporta, qual o papel dele lá dentro, no sentido de emancipação mesmo. E evidente, acho que o sujeito tendo isso, ele vai ter condições de concorrer no mercado de trabalho em pé de igualdade, como disseram os colegas aqui, isso é fundamental, querendo ou não, isso tem que ser pensado também, isso não pode ser deixado de lado para que o educando não seja prejudicado. (rc2, apêndice, p. 128)

Essas compreensões surgiram na segunda roda de conversa, na ocasião em que discutíamos o conceito de educação de qualidade social, em conjunto com o disposto no PPP da escola, e o anteprojeto de lei Escola sem Partido. Na ocasião dessa roda de conversa, no segundo semestre de 2016, a proposta tomou forma no parlamento brasileiro, câmara dos deputados federais e, em consequência, também na sociedade brasileira em geral.

Percebe-se, a partir das falas destacadas (§121; §122; §127; §128; §129, rc2, apêndice, p. 128), que os educadores sujeitos da pesquisa, apresentam em suas falas, elementos concordantes com o pensamento progressista de educação, principalmente no que se refere a questão da formação do aluno como cidadão crítico/emancipado como condição fundamental para a transformação da sociedade. Isso não nos diz muito acerca do processo de como

alcançar a emancipação do aluno, mas aponta para um importante indício, o de que os educadores se preocupam com a formação política, ética e social do aprendiz.

Acerca da relação mercado e educação e a gestão educacional, desta vez, destacando que essa relação implica no não investimento adequado às políticas educacionais, e, associando ao que é conhecido sobre a desvalorização da carreira do magistério no Brasil, nos ocorre a fala do professor Diógenes, que se refere ao seu cotidiano de trabalho e a qualidade da educação:

§55 - Diógenes: [...] O que nos falta é tempo mesmo. Olha, eu estou já no final do ano, eu me encontro esgotado, estou no meu limite, está estourando, para confirmar isso, conto para vocês que esqueci que tinha que dar uma prova. Trabalho 40 horas por semana, mas é como se fossem 60, porque estou com as aulas do município e o cargo aqui do estado, mas tem outras questões pessoais também. A gente é ser humano, tem essas coisas, e às vezes acabo deixando de viver o pessoal para poder socorrer outras coisas que estão ao meu redor. Para essa situação acontecer [mais reuniões pedagógicas], penso que nós teríamos que nos reunir, estudar juntos, porque infelizmente não temos o hábito de estudar, e acredito que estudando em pequenas equipes, pequenos núcleos, seria mais fácil adquirir o hábito, porque não se esqueceria livro na gaveta, estudando em grupo não teria desculpa. Teria que ser feito os núcleos, em primeiro lugar, para que os professores fossem estimulados, incentivados, de repente valesse uma hora aula. Se fosse remunerado, porque no final das contas quem vai sair no lucro é a escola, a comunidade, o estado.

§56 - Douglas: Você defende a ideia de uma política que incentivasse financeiramente os professores a estudar?

§57 - Diógenes: Com certeza, sempre fui dessa teoria, e que inclusive levasse esse professor para promoção em sua carreira, que o professor não ficasse só na graduação, na licenciatura, que ele fosse para o mestrado. Olha que contradição, sou o único que não fui ainda, você foi, outros que conheço foram, e eu não fui ainda, mas sempre defendi essa ideia que você mesmo sabe porque conviveu comigo. Sempre defendi que o professor devesse estudar de verdade, até para que a nossa profissão fosse melhor e mais valorizada. (rc5, apêndice, p. 181)

Na sétima ação do PPE, podemos observar a tentativa de lutar pela preservação da qualidade social da educação, desta vez focando a qualidade do trabalho docente. É considerável a luta para diminuir o número de alunos por sala de aula. A explicação presente na análise das quatro primeiras intenções do PPE, que mostrou a necessidade de que, em um pensamento progressista de educação, o público se afaste do privado, também pode nos indicar a justificativa para essa intenção do PPE, pois, é mais barato manter um classe superlotada do que duas com quantidades aceitáveis (do ponto de vista da qualidade) de alunos.

Os dados produzidos na sétima roda de conversa, em que foi discutido o processo de ocupação das instituições educativas (escolas básicas e universidades brasileiras), em 2016, confirmam a preocupação entre os educadores brasileiros e, também alunos, no que se refere a superlotação das salas de aulas.

§80 - Rosa³⁹: Pelo exemplo de São Paulo, com a reestruturação e a resistência dos alunos secundaristas, o que direi tomo por base minhas observações dessas ocupações, tenho contatos com algumas escolas ocupadas, tive que ter para entender antes de tudo o que é ocupar uma universidade. Nós, universitários, com mais bagagem, idade, experiência, condições, nos inspirando no exemplo dessas ocupações de alunos que são menores de idade, secundaristas, que precisam dos pais em tudo para os apoiar, esses alunos estão tendo uma autonomia que nunca imaginei que uma juventude pudesse ter, eles estavam em escolas com salas de aula completamente lotadas, com mais de quarenta alunos, que é proibido por lei inclusive, principalmente em São Paulo, com mais de quarenta alunos para o professor organizar a aula, e o governo do estado queria fechar escolas e lotar ainda mais as salas. Esses alunos entendiam que isso seria totalmente agressivo para a sua formação, e o que eles fizeram? Se organizaram, uma dessas alunas disse que eles se inspiraram na revolução dos pinguins, inclusive um dos gritos de guerra das ocupações é “isso aqui vai virar o Chile”. Vocês têm noção do que é isso? Arrepiava só de pensar neles dizendo isso, eles entendendo tudo, a informação chegando, a compreensão de que se esperarem algo de um governo que não tem educador para decidir como vai funcionar a educação, mas simplesmente pessoas descompromissadas com a educação, seguindo planos de estrategistas políticos, pessoas que nunca pisaram em uma escola pública, cujos filhos nunca vão precisar da escola pública. Eles não aceitaram a reorganização, deram um basta em administradores decidindo as questões educacionais com olhos no lucro e no mercado. O pensamento desse pessoal é de enxugar, diminuir, fechar escola, colocar duas salas em uma. Os alunos da ocupação, muito bem entendendo que educação não é comércio nem lugar para dar lucro ou diminuir gastos, decidiram pelas ocupações, o que é para mim, sem dúvidas, o maior orgulho nacional. As ocupações universitárias não chegam nem perto do movimento dos secundaristas. É claro que os universitários que ocuparam ou estão ocupando, respondem diferente à sociedade pelo movimento, respondemos criminalmente, judicialmente, como é nosso caso aqui em Paranaíba hoje, mas isso não tira o brilho da ação deles, porque só quem esteve ocupando sabe o quanto é difícil. Fiquei 13 dias, depois mais quatro ou cinco dias na UFMS, menos de vinte dias no total, mesmo assim é difícil, abala, cansa, ficamos exaustos, e eles que estão nessa ocupação há três, quatro, cinco meses, e conseguindo manter o protesto. Acho que a gente tem um marco em 2016, este é um ano histórico. (rc7, apêndice, p. 228)

Sendo assim, depois de percorrermos a relação mercado e educação observando o pensamento de Paulo Freire, o disposto pelo PPP da EML, algumas ações do PPE e as

³⁹ Rosa é o pseudônimo atribuído a uma estudante de nível superior que participou de movimentos de ocupações de universidades públicas em Paranaíba/MS. A estudante foi convidada, por sugestão dos educadores sujeitos da pesquisa, para dar seu depoimento sobre a experiência vivida por ela.

compreensões dos educadores participantes das rodas de conversas, a conclusão que se mostrou como caminho para a elaboração de um sentido de educação democrática, foi que o conceito de educação de qualidade social apresentado nas falas dos educadores dialoga de maneira sensata com o proposto no PPP da escola e com o pensamento progressista de educação de Paulo Freire, bem como com as ações do PPE.

Isso não significa dizer que a escola consiga, com seu conjunto de educadores, apresentar uma postura satisfatória em relação aos processos de emancipação, mas, também não podemos dizer o contrário.

4.3.2 A gestão democrática

Pensaremos nesta categoria provocados pela quinta ação do PPE e em conjunto com a ideia de gestão democrática deliberativa de Paulo Freire (1997), que defende a importância da participação de todos da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões, do planejamento do currículo e das finalidades educativas, às decisões de perfis práticos. Dessa maneira, intensifica-se a luta contra o perfil estratificado, autoritário, e marginalizador das relações sociais que insiste em não deixar-se vencer.

5. Os programas progressistas devem valorizar a gestão democrática da educação. Isso inclui apoiar a constituição de conselhos municipais de educação, eleitos, bem como valorizar os conselhos de escolas – entre outros instrumentos de gestão democrática – de forma a definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por estes instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais). Não pode ser denominada de “escola pública” aquela que não se subordina às regras e instrumentos de gestão democrática (assim, não estão incluídas nesta denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada - em suas várias formas -, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não têm uma gestão pública e democrática nos termos definidos). (PPE, anexo II, p. 261)

Antes de apresentar o pensamento da escola, disposto no PPP, sobre a gestão democrática na escola e problematizar com os relatos dos educadores acerca do que a escola pratica nessa esfera, vale ressaltar o relato da educadora Temistocléia no que tange a realidade do PPP da escola, sobre sua construção e as teorias que o fundamentam.

Segundo a educadora, o documento foi produzido a partir de modelos oferecidos pelas instâncias de gestão educacional superiores, foi sendo reconstruído ao longo dos anos, não contou com a participação de todos nos processos constitutivos e, ainda, apresenta confusões

com autores e pensamentos filosóficos. A educadora relata que a fundamentação teórica da PHC não é mais a que orienta os trabalhos da Secretaria Estadual de Educação. Faz críticas ao modo pelo qual essa fundamentação teórica é escolhida, pois se afasta de tomadas coletivas e democráticas de decisões.

§27 - Temistocléia: E vamos percebendo assim: qual foi o percurso dessa concepção teórica?, de onde ela nasceu? Lembro quando a supervisora de gestão educacional da rede estadual de ensino, responsável pelas escolas do município de Paranaíba, a professora Helena, trouxe o PPP, naquela época era mais burocrático, ainda é, mas na época era mais. Ela trouxe o PPP pronto e disse: - ó, esse aqui é o PPP. Então, ela trouxe o PPP mais ou menos pronto, os professores que estavam aqui na época pegaram a concepção teórica, que não sei onde a professora Helena achou, e acrescentaram algumas coisas que resultou nesse PPP como sendo o da escola. Aconteceu outro momento que se discutiu mais intensamente o sistema de ensino do estado, disso surgiu a ideia de reformular esse PPP. Buscamos uma reformulação, eu e uma coordenadora ficamos à frente desse trabalho, a professora Maria, que além de coordenadora era também professora da escola no outro turno, sempre bastante envolvida com os problemas da instituição. Um período difícil que a gente fazia tudo aqui. Essa é a história da fragmentação desse projeto, a gente nunca estudou Piaget a partir das suas bases epistemológicas, muito menos Vigostky. O que a gente vê são pedaços, e o PPP da nossa escola transmite a impressão que esses dois pensadores em algum momento conversam, mas na realidade eles não conversam. Lógico que tem alguns teóricos que defendem que sim, outros que não, mas sou da corrente que entende que eles não conversam. Então, se for olhar as bases epistemológicas, nunca ninguém na escola olhou com a atenção que isso exige, porque a formação de professores, o curso de graduação não propicia isso, a reflexão acerca dos conteúdos, uma análise crítica na formação dos docentes que também ajudasse para essas reflexões. Quando você vai para docência, menos ainda. O que você vê são fragmentos das teorias epistemológicas, então o que está aqui são fragmentos. Aquilo que a gente achou “que isso complementa aquilo”, mas se olhar a base epistemológica dos dois, ela não é conhecida dentro da escola. Houve outro momento que a secretaria estadual de educação adotou o pensamento do Saviani, por mais de oito anos, quase uma década dessa corrente teórica, pedagogia histórico-crítica, então se olharmos nosso PPP e a concepção teórica, ele pesa mais que Piaget, porque embora esteja fragmentado, a gente tinha uma literatura maior nessa perspectiva por conta da secretaria “ser” Saviani. Hoje a secretaria estadual de educação é Pedro Demo.

§35 - Temistocléia: Está acontecendo a mesma coisa agora com o Pedro Demo. Eu sei que os técnicos da secretaria de educação se reúnem com o ele, tem grupo de estudos porque ouvi uma técnica falando que havia esse grupo. Então, assim, primeiro Douglas, a gente não tem tempo e nem o hábito de estudo. Se vamos discutir uma coisa, uma fundamentação teórica do PPP, tenho que estudar, e não é um livro só não, tenho que enfiar a cara nos livros. O fundamental do PPP é isso, porque a partir daqui que vou definir objetivo, visão, e o que entendo por isso, só com base no respaldo teórico, e a gente não estuda isso, o professor não estuda.(rc5, apêndice, p. 176)

Percebemos que o contexto em que o PPP da escola foi elaborado se afasta da filosofia do PPP apresentada neste trabalho, o que fortalece a tese de que o PPP muitas vezes é tratado como burocrático e desnecessário. Apesar disso, mesmo com sua produção coletiva comprometida e as escolhas teóricas não sendo consensos explicitamente assumidos pelo coletivo de educadores, podemos ver em seu corpo, indícios de elementos que viabilizem a gestão democrática, como a previsão e normatização das instâncias colegiadas na escola.

O PPP da EML diz:

7.1 a Instâncias colegiadas

As instâncias colegiadas são a representação de uma nova organização da gestão escolar, isto é, implicam em autonomia, descentralização e participação da comunidade escolar como co-responsáveis pelos resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, esta instituição escolar, conta em sua gestão com a colaboração dos segmentos colegiados descritos abaixo.

7.1 b APM

A associação de pais e mestres é uma associação civil com personalidade jurídica própria, constituída por pais de alunos matriculados na escola, todos os professores que desejarem se associar. Tem estatuto próprio, onde estão previstas as normas de funcionamento, bem como os cargos eletivos e suas funções.

7.1 c Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é a entidade que representa os alunos deste estabelecimento e tem como principal característica ser organizado e dirigido pelos próprios estudantes desta instituição. Eles são responsáveis por detectar as necessidades e anseios do corpo discente selecionando lideranças e preparando-as para a efetiva participação nas decisões a serem tomadas.

7.1 d Colegiado Escolar

O Colegiado Escolar tem a função de apoiar o diretor e as demais instancias colegiadas da escola na elaboração e implementação do PDE e ainda atividades de deliberação, consulta e fiscalização. [...]

11.a - Conselho de Classe

Os conselhos de classe acontecem bimestralmente, onde toda equipe pedagógica, juntamente com um representante dos pais e da classe, discutem conjuntamente as diversas nuances do processo de ensino e aprendizagem, traçando estratégias para o momento posterior. Tendo em vista, o desenvolvimento do educando tanto pessoal como profissional, sua superação de vida, sua autossuficiência, seu censo crítico, sua politização e principalmente interação com o sistema do qual faz parte. (PPP da EML, anexo I, p. 256)

Obtivemos a afirmação de que os professores se encontram uma vez por bimestre para a discussão de temas referentes ao fazer pedagógico na escola, assim como também se fez presente a ideia de que pode ser útil a utilização de questionários para a construção de compreensões coletivas pela escola:

§14 - Douglas: Se a escola tem algum momento de interação coletiva, em formação continuada, é possível se discutir, por exemplo, o conceito de educação entre os educadores, e isso pode ser registrado no PPP.

§15 - Temistocléia: Uma vez por bimestre.

§16 - Douglas: O que se põe de relevante no Projeto Político-pedagógico é o processo de produção coletiva das concepções educacionais da escola. Discutir, mesmo que bimestralmente, temas do PPP pode ser uma boa estratégia para tentar modificar a compreensão do que é esse documento.

§17 - Temistocléia: Por que a gente pensa logo no questionário? Como tabular dados? O que colocar? Por que a gente só pensa que consegue ter uma ideia do coletivo a partir do questionário? (rc5, apêndice, p. 174)

A impressão que se destaca é a de que a escola ainda não vive as possibilidades de gestão democrática deliberativa, pois, além das teorias pedagógicas, incluindo o currículo, serem instituídas por instâncias gestoras superiores, a escola não se envolve de forma viva com as exigências do processo de construção do PPP.

Percebemos que mesmo a escola se reunindo uma vez por bimestre, os educadores ainda sentem falta de mais momentos para o planejamento das atividades educacionais e a tomada coletiva de decisões.

4.3.3 A avaliação da aprendizagem

A análise realizada nas quatro primeiras ações do PPE apresentou a discordância entre o pensamento progressista de educação e a influência do mercado (e da ideologia neoliberal) nas sistemáticas educacionais. Para falar de avaliação da aprendizagem, de modo que apontemos um caminho para que essa discussão tome corpo nas instituições de ensino durante o movimento de construção de seu PPP, utilizemos das considerações realizadas na primeira categoria de análise deste trabalho e a incorporação da ideia apresentada pela sexta intenção do PPE. Dessa forma, elucida-se o problema dos processos avaliativos de grande escala e suas relações com o sistema educativo.

6. Os programas progressistas devem igualmente propor a eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação que levem a ranqueamentos ou a consequências associadas a meritocracia (bônus ou punições) para professores e estudantes. As avaliações de larga escala, quando existirem, devem ser sempre amostrais e nunca censitárias. A política de testar e punir, apenas cria condições para se

privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada.

14. Eliminar avaliações de larga escala censitárias e apoiar, onde elas existam, o desenvolvimento de leis que permitam aos pais definir se querem ou não que seus filhos participem de avaliações de larga escala censitárias, em função de concepções, características pessoais do estudante e saúde. As pressões que tais avaliações exercem sobre as crianças e jovens (incluindo simulados e pressões no interior das escolas para que se saiam bem) conduzem a ansiedade, doenças e tensões que são contraproducentes ao seu desenvolvimento.

15. Opor-se aos processos de padronização da educação os quais associados a avaliação de larga escala censitária conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e além disso, que destroem especificidades de culturas locais. (PPE, anexo II, p. 263)

Consideremos o fato de que há várias pesquisas científicas⁴⁰ desenvolvidas por pesquisadores que se dedicam à temática, no contexto brasileiro, e também fora dele, com o objetivo de avançar nas compreensões dos processos avaliativos democráticos e progressistas.

No âmbito da Educação Matemática, o pensamento D'Ambrosio (2001), no que tange o tema avaliação, aponta para um direção de novas práticas que considerem as subjetividades envolvidas nos processos de aprendizagem e o caráter qualitativo do processo, dessa maneira, constituindo um pensamento do processo de avaliação com potenciais para a educação humanista, democrática e progressista.

Ao observarmos o PPP da EML, percebemos que há uma preocupação em descrever o processo avaliativo numa perspectiva democrática:

No tocante ao conceito de avaliação, dentro de uma educação que visa à promoção do ser humano, ela deve ser entendida como meio pelo qual o processo vai ser enriquecido e estar a serviço da aprendizagem, para isto, é necessário que este tema polêmico, seja compreendido historicamente bem como sua finalidade dentro do processo.

Para Luckesi (2008), a avaliação envolve uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes ao processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões, estando vinculada a uma ação diagnóstica, pela qual através de uma disposição acolhedora, amorosa, inclusiva, dialógica, dinâmica e construtiva, qualifica-se algo, para tomar uma decisão sobre ela. (PPP da EML, anexo I, p. 253)

⁴⁰DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: ensaio introdutório**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008; LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14.ed. São Paulo, SP. Cortez, 2002.

Apesar do fato de que a escola faz parte de um sistema educacional no qual as avaliações censitárias e de grande escala são uma realidade, não houve dados produzidos que sugerissem que o processo avaliativo desenvolvido na escola, pelos educadores, se configurassem como autoritários e antidemocráticos, ou seja, o contrário do que é previsto e regulamentado no PPP da escola.

Podemos então concluir que um possível caminho para a discussão acerca dessa categoria, na escola que se pretende democrática, é pensar junto com as críticas acerca das avaliações de censitárias e de grandes escalas, as que não consideram as subjetividades individuais dos alunos ao construírem os conhecimentos em suas consciências. O pensamento que se põe em uma perspectiva progressista e humanista, é o que sugere a importância de que a avaliação da aprendizagem aconteça no âmbito dos avanços individuais do educando.

4.3.4 Educação progressista e diversidade

8. Os programas progressistas devem ter o compromisso de caminhar na direção de cada vez mais unificar a trajetória dos estudantes da educação básica em trilhas de alto desempenho, independentemente da origem social, e eliminar a dualidade do sistema educacional que impõe aos menos favorecidos trilhar caminhos de menor desempenho. A brecha entre o desempenho dos estudantes mais pobres e os mais ricos deve ser diminuída ao longo do tempo, com ações efetivas de aumento da qualidade da educação. Isso também é válido para as discriminações baseadas em gênero e raça. Estes últimos casos devem ser priorizados pois conduzem a bi ou tri-discriminação: pobre – mulher, ou pobre - mulher - negra. (PPE, anexo II, p. 261)

Esta ação, pode ser vista sob vários aspectos, nesta análise, focaremos o esforço do pensamento progressista de educação de Paulo Freire, no que se refere a democratização da educação nos temas tangentes a discriminação por raça, classe ou gênero. Relembremos que o autor mostra uma preocupação com a educação construída sobre pilares éticos e universais para todo ser humano.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2007, p. 16)

A terceira roda de conversa (rc3, apêndice, p. 138) teve como tema o feminismo, proposto por uma educadora que integrava o grupo das rodas de conversas. Naquela ocasião,

discutimos situações pontuais em que se destacava a necessidade de que o tema fosse trazido para dentro da escola, que fosse discutido entre os professores da escola e também entre os alunos.

§4 - Hepátia: As meninas ao falarem de feminismo, não têm a intenção de ser melhores que os homens, ou de tomar os seus lugares em nossa sociedade, elas não têm a intenção de propagar essa ideia como se fosse uma verdade única e absoluta. Mas tive experiências também de grupos de meninas que viveram a situação das roupas e se posicionaram de maneiras diferentes diante o feminismo. Como dou aulas em escolas diferentes, percebi que alguns grupos se abriram para o diálogo e outros não. Na escola onde apareceu a questão das roupas como algo imposto, houve resistência das meninas feministas, exatamente com relação ao shorts, elas queriam ir para a quadra fazer manifestação contra a proibição. Foi criado um grupo no aplicativo do celular *whatsapp*, inclusive as meninas religiosas, conservadoras, colocaram pais no meio, falando que não era para que as meninas expusessem seus corpos. Então, foi bem crítico o processo, teve muitos atritos entre quem queria liberar o uso dos shorts e os que pensavam o contrário, geralmente associado ao grupo dos religiosos. (rc3, apêndice, p. 142)

Por essa afirmação, percebemos que há conflitos nos relacionamentos sociais nas escolas que são resultados de falta de informação sobre determinados tipos de assuntos. O feminismo é um deles. A luta por uma educação democrática que permita a coexistência de diferentes modos de existir encontra forças no discurso científico de Freire.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humanidade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (2007, p. 36)

Na mesma intensidade em que a luta das mulheres acontece em busca de igualdade, percebemos também a necessidade de que outros grupos marginalizados se assumam

militantes de suas causas, em busca de uma educação que suprima práticas preconceituosas e separatistas.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva [a de Cristo contra os vendilhões do Templo. A dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de raça, de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute], na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 2007, p.17)

A possibilidade de continuação desse debate, na escola que se quer democrática, se mostrou como a que permite discutir e produzir sentidos de diversidade, com bases nas discussões e avanços científicos no que tangem a temática, ou seja, é importante que, na produção do PPP, a escola reflita acerca do que representa o diferente em nossa realidade social, política e educacional, dessa maneira, os temas tidos como tabus poderão ser ressignificados pelos educadores da instituição.

4.3.5 Educação e doutrinação

Este tema se mostra como atual e relevante no contexto social, político e educacional brasileiro, tendo em vista o esforço de alguns parlamentares para a aprovação de um projeto de censura das liberdades constitucionais do trabalho filosófico e pedagógico docente, por esse motivo, há uma ação no PPE específica que pode nos impulsionar para o debate da educação e doutrinação.

11. A educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordidas impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo. (PPE, anexo II, p. 262)

A ação visa, objetivamente, lutar contra o programa Escola sem Partido⁴¹. O programa está em destaque nos discursos educacionais desde o segundo semestre do ano de 2016, por esse motivo, esteve presente na produção de dados desta pesquisa como sugestão de um dos participantes das rodas de conversas. O nome do programa é auto-explicativo e, por conta dele, sua inserção num contexto em que se discute a educação democrática é também auto-

⁴¹ <https://www.programaescolasempartido.org/>

explicativa. Para pensarmos no que representa essa ideia de doutrinação (a doutrinação é o que o programa escola sem partido tenta evitar nas escolas brasileiras da atualidade), observaremos o que os professores disseram na segunda roda de conversa e também o que diz o pensamento progressista de educação de Paulo Freire acerca da neutralidade nas práticas pedagógicas.

Sobre a doutrinação os professores disseram:

§45 - Aspásia: Mas eu como educadora, não vejo onde isso [doutrinação] acontece.

§46 - Hepátia: Ninguém está doutrinando ninguém dentro da escola ou em nossas aulas. Do jeito que eles falam e querem nos obrigar a agir, parece que estamos doutrinando os alunos, e isso não acontece.

§47 - Tales: Eu particularmente não trabalho essas questões de ideologias, não sei, às vezes tem essas questões e eu trabalho. Não vejo professores fazendo isso, pode ser que haja em algum lugar, mas eu particularmente não vejo professores que se atente especificamente a doutrinação política, social e (ou) religiosa.

§48 - Aspásia: Eles devem ter criado isso talvez por conta de um fato isolado. O Brasil é muito grande, ele é um senador, pode ter ficado sabendo de alguma coisa isolada para poder ter se sentido motivado para a produção desse anteprojeto de lei.

§49 - Hepátia: Eu não vejo que é por conta de um fato isolado não, acredito na ideia de que esse anteprojeto de lei é para se prevenir de alguma coisa.

§50 - Diógenes: Sabem o que acontece? Se ele é um pastor evangélico, eu vivenciei isso um pouco na prática, os evangélicos querem impor o modo que eles ensinam, mesmo na sala de aula, quando eles não concordam com o seu jeito de ensinar, eles vem, reclamam com o diretor, com o coordenador. (rc2, apêndice, p. 119) [grifo nosso]

Podemos perceber que os educadores não se sentem doutrinadores e nem que foram doutrinados durante suas formações.

§88 - Tales: Volta no meu raciocínio inicial, eu não tive em toda a minha formação, não consigo visualizar, não tive um professor que direcionasse a minha opinião, nenhum, e olha que eu tive um monte de professores, mas eu não tive nenhum que tentasse direcionar minha opinião, às vezes pode ser que meus colegas aqui tivessem tido.

§89 - Douglas: Por esse “direcionasse minha opinião”, podemos entender doutrinação?

§90 - Tales: Exatamente, é nesse sentido. Então assim, me lembro, quando era bem moleque mesmo, tive professores que eram militantes de questões partidárias mesmo e tal, mas em sala de aula, em momento algum, ele tentou me doutrinar, ou doutrinar os colegas, então eu não sei.

§91 - Hepátia: Eu tive assim, não em questão de doutrinar, mas tive professores que insistiam em nos provocar ao ponto de nós mesmos refletirmos para sermos mais críticos, nesse sentido sim, mas não no da doutrinação.

§92 - Douglas: Vocês se consideram professores doutrinadores, ou conhecem, trabalham com algum colega que tem esse perfil? Ideologicamente falando?

§93 - Diógenes: Eu me considero educador, doutrinador não. Também não conheço alguém que seja.

§94 - Tales: Eu acho que eu nem teria condição de ser, eu não teria conhecimento suficiente ou bagagem para isso.(rc2, apêndice, p.124)

Notamos também um desconforto dos educadores acerca das questões religiosas que o programa tenta instituir nas práticas educativas⁴² e o princípio constitucional do estado laico. O desrespeito ao professor, ao tomar conhecimento do que se trata o programa Escola sem Partido, nos remete ao pensamento de Freire (2007):

O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (p. 41 e 42)

Entendemos, portanto, a partir do que nos disse Paulo Freire, que não há neutralidade no ato educativo, pelo contrário, quem opta por essa prática se posiciona, automaticamente, ao lado de quem está ganhando, ou do que tem mais força. Nesse sentido, encerramos a discussão acerca desta ação do PPE nos posicionando junto com o pensamento do referido programa, ou seja, contra a opressão e qualquer que seja sua manifestação para a continuação das desigualdades.

Nos posicionamos contra o projeto Escola sem Partido e em favor da educação democrática, de modo que os diferentes modos de ser e existir possam encontrar lugar apropriado na sociedade, na sensatez das relações fundadas em bases humanas e éticas.

⁴² Deveres do professor:

I – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.(Fonte: <http://www.programaescolasempartido.org/> . Acesso em 30/08/16.)

4.3.6 O currículo

O PPE intenciona:

16. Lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular atual (fundamental e médio), substituindo-a por outra construída com os educadores e com os pais, bem como revogar a Lei da Reforma do Ensino Médio. (PPE, anexo II, p. 263)

No Brasil, no ano de 2016, foi proposta, por meio de medida provisória⁴³, uma reforma do ensino médio. O fato de uma reforma ser viabilizada por meio de medida provisória nos diz da desconsideração do debate acerca da natureza de suas intenções, ou seja, nos indica que a mesma excluiu a participação da comunidade e dos segmentos representativos da sociedade. Uma reforma que atente somente aos interesses da classe dominante, colocando o foco do ensino na formação técnica e profissional, tendendo a retirar do currículo a disciplinas de filosofia e sociologia, caras à formação humana e progressista do estudante.

Na quarta roda de conversa, o tema discutido entre os educadores foi a reforma do ensino médio. Na ocasião da conversa, o texto havia sido publicado em forma de medida provisória. A sanção⁴⁴ do Senhor Presidente da República, Michel Temer, ocorreu no dia 16 de fevereiro de 2017, depois do texto da medida provisória ter passado pelo congresso sem sofrer alteração.

A educadora Temistocléia, se referindo a aprovação de uma reforma tão grande e sem a consulta apropriada à população, disse: "Essa cultura brasileira de colocar as coisas todas dessa forma imposta". (§15, rc4, apêndice, p. 158)

Sobre o teor das mudanças, os dados mostram que:

§27 - Douglas: O que vocês pensam desse modelo de ensino médio?

§28 - Temistocléia: Não acho nada vantajoso.

§29 - Hepátia: Eles querem mesclar o ensino da forma que está com o profissional, o técnico que tinha na época da reforma industrial, para não formar um técnico, mas também para não ser da forma que está, então eles querem juntar.

§30 - Temistocléia: Embora eu ainda não tenha entendido qual é a dessa mudança, mas o que eu posso dizer até aqui é que não vi nada que me mostrasse que vai ser bom, porque entendo que a mudança tem que ser principalmente social. (rc4, apêndice, p. 161)

⁴³ Medida Provisória nº 746, de 2016, Governo Federal do Brasil;

⁴⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>.

Percebemos que na ocasião da roda de conversa, no segundo semestre de 2016, os educadores pouco sabiam das mudanças propostas pelo governo, pelo pouco que lemos e discutimos naquele dia, o sentimento de descrença da medida provisória era notório. A razão da descrença, talvez residisse na apresentação, pela medida, de um discurso bastante conhecido entre os educadores brasileiros: o discurso em que se valoriza a formação técnica em detrimento da formação humana e política.

O caminho que se põe como relevante numa perspectiva progressista de educação, segundo Paulo Freire, acerca da constituição e do trato que o currículo pode assumir, percorre a importância do currículo ser constituído de forma horizontalizada, democrática, com a participação dos interessados na transformação (FREIRE, 1994). É importante que os camponeses, ou, os oprimidos, sejam eles sob quaisquer condições de opressão, participem de forma incisiva da constituição dos saberes necessários às suas lutas, e não esperar, por exemplo, que a bancada ruralista de deputados legisle em favor da reforma agrária e da demarcação de terras, ou seja, contra seus interesses e favorecendo a transformação (FREIRE, 2007).

Dessa maneira e em um pensamento progressista de educação, é cabível dizer que, a ação proposta pelo PPE, faz sentido para a constituição de subjetividades democráticas na escola e também que os educadores concordam com a ideia de que a medida provisória é um afronte à educação democrática.

4.4 O que é possível dizer do movimento de construção do PPP e da produção de subjetividades democráticas?

Para pensar nessa questão, relembremos que as subjetividades democráticas são as visões de mundo do sujeito, construídas sobre um sistema de valoração liberto de influências ideológicas opressoras, discriminatórias e marginalizadoras. É possível entender essas posturas como factíveis num âmbito utópico freiriano, aquele construído de forma politicamente igualitária, por meio de denúncias de insatisfações e anúncios de novas realidades. Postura essa, quando constituída no âmbito democrático e progressista, apresenta a capacidade de comparar, analisar, avaliar, decidir, romper e por isso tudo, se apresenta como ética e política (FREIRE, 2007).

Os educadores entendem a importância de que o PPP da escola trate das questões progressistas, mas dizem que o processo não se baseia no que está escrito nele:

§193 - Tales: Potência eu acredito que tenha, mas o que acontece é que o professor que está na sala de aula, sua prática não vai mudar por algo estar ou não no PPP, e vou mais além, da mesma forma que eu trabalho em várias escolas, da mesma forma que eu trabalho em uma, trabalho em todas.

§204 - Hepátia: Na minha concepção, não é o que está escrito no papel que vai mudar a nossa forma de trabalhar, às vezes na própria formação continuada, nas discussões que existem, não é porque está ali escrito no papel.

§205 - Tales: E também eu acredito que ninguém está fazendo diferente do que está escrito no documento.

§207 - Aspásia: Mesmo não tendo conhecimento sobre ele, está todo mundo dentro dessas ideias.

§208 - Tales: Está todo mundo dentro dos parâmetros esperados. (rc2, apêndice, p. 139)

Percebemos, com isso, mais um indício de que o PPP, como política pública educacional, não desenvolve suas potencialidades, pelo menos no contexto atual da escola pública brasileira. Notamos também, que os educadores sentem falta de momentos destinados à formação continuada, em serviço, na escola, junto aos outros educadores e possíveis interlocutores. Esses encontros que os professores se referem, são para a construção do PPP e a discussão dos temas progressistas na educação. A educadora Aspásia, cita em sua fala: "Mas que seria muito bom todos sentarem e socializarem essas ideias, isso seria". (§209, rc2, apêndice, p. 139)

Podemos concluir que é verídico o fato descrito pelos autores que estudam a temática do PPP, de que o documento é visto por muitos educadores como apenas burocrático e sem nenhuma contribuição para o ato educativo (VASCONCELLOS, 2004; VEIGA, 2001; LIBÂNEO, 2003), no entanto, também podemos perceber indícios da autenticidade da tese de que o movimento vivido pela escola, de construção do PPP, possui potenciais para a reflexão filosófica acerca de temas importantes para constituição do sujeito democrático na escola.

Na quarta roda de conversa, quando debatíamos a importância da discussão na escola, pelos educadores, de temas progressistas que são considerados perniciosos por muitos⁴⁵, como o aborto, o feminismo, a homossexualidade e a regulamentação das drogas, houve a manifestação da seguinte opinião:

§39 - Douglas: [...] Como é aqui na escola, por exemplo, quando surge uma ideia dessa que pode ser desenvolvida coletivamente para estimular as produção de competências democráticas?

§40 - Temistocléia: Aqui na escola têm muitas iniciativas nesse sentido, tem umas professoras que fazem um trabalho bem interessante nessas áreas, mas vou citar um que tive mais contato. Acho muito interessante, promover

⁴⁵ Pelos defensores do programa Escola sem Partido, por exemplo.

discussões, seminários, atividades diferentes, a professora de Língua Portuguesa produz bastante nesse sentido. Às vezes a gente se frustra também, porque criamos expectativas vez ou outra, esperando que esses trabalhos também ensinasse o conteúdo, por exemplo, em uma atividade que eu propus enquanto estava professora de matemática no ensino médio, estava ao mesmo tempo fazendo um curso de tecnologia e tinha que produzir um *blog*, o assunto do momento aqui na escola era "as bolsas do Governo Federal", resolvi conciliar, então eles fizeram um questionário, pesquisaram famílias que ganhavam bolsa, observaram a realidade das famílias, foi um processo. Eu lembro que no final, entre as conclusões deles, me recorde de entenderem que, embora as bolsas fossem um mal social, era um mal necessário, porque perceberam que tinha família que precisava daquele dinheiro para comer, e muitos alunos se surpreenderam com o resultado da pesquisa, percebendo-se surpresos de como tem gente "mesmo" precisando daquele dinheiro para comer. Nossa foi um choque, desconstruir a ideia de que o povo pegava o dinheiro e ia comprar pinga. Olha só, na aula de matemática deu para discutir tudo isso, mas deu para conciliar o conteúdo naquele caso. (rc4, apêndice, p. 163)

Percebemos nessa fala que tanto a escola quanto os educadores têm condições de desenvolver trabalhos que incentivem a produção de subjetividades democráticas nos estudantes. No entanto, também podemos ver a dificuldade que enfrentam para a materialização desse trabalho, considerando as burocracias impostas pelo sistema educativo.

Com relação ao disposto no PPP da escola, nas questões que tangem a construção de subjetividades democráticas, podemos dizer que o documento, mesmo não tendo sido construído coletivamente pela comunidade escolar, mesmo apresentando uma teoria pedagógica que não foi consenso entre os educadores, e que apesar de todos os problemas existentes em sua implantação e implementação, há potenciais para que sua construção seja vista como momentos de planejamentos coletivos, tomadas de decisões a partir de reflexões filosóficas acerca das finalidades e processos educativos.

Terminamos essa reflexão apresentando o relato de uma educadora da Escola Monteiro Lobato sobre um trabalho realizado na disciplina de matemática:

§68 - Douglas: A educação de uma forma geral, contando a que acontece aqui na Escola Monteiro Lobato, é mais efetiva em reforçar o modelo capitalista (ou neoliberal) ou se mostra de alguma forma progressista?

§69 - Temistocléia: A escola não interfere nisso, no fato de diminuir a desigualdade. Ela não contribui para a luta de classes. Fico pensando assim, um aluno meu compra um celular muito bom, melhor que o de muita gente, em 20 vezes, paga altos juros, e põe esse celular no bolso. Acha que está igual a pessoa da classe média. O que a gente faz para mostrar que ele não é igual, que a compra desse celular a altos juros não faz dele igual, pelo contrário. Ele vive numa ilusão que está igual ao outro. O que a gente faz para mudar isso? Nada, a gente não pode mudar isso, a gente não sabe por

onde fazer isso, os poucos temas que nós trazemos para lidar com isso, são poucos e pontuais, por exemplo, uma outra experiência minha, eu fiz um trabalho com os alunos, o nome do texto, do livro didático de matemática, desses do MEC, era *Aula por aula*, ele é ruim de conceito, mas tem uns recortes de uns textos bem interessantes, eles citavam várias áreas de conhecimento, e tinha um texto com uma discussão sobre o acesso aos cursos das universidades. Qual era a classe social que frequentava tais cursos, de medicina, engenharia e outros, como a pesquisa do livro estava desatualizada, pedi para que fizessem novo levantamento dessas informações. Na época trabalhei junto com a professora de sociologia e eles viram que não mudou muita coisa. Enxergaram que a classe pobre continua na pedagogia e o rico na medicina, depois trabalhei a matemática com esses dados também, então o aluno percebeu ali que o rico ia para medicina e o pobre para a pedagogia, foi interessante, importante, mas parou ali. Se a nossa escola, se eu professora, tenho essa mentalidade, mas esse trabalho tinha que ser contínuo com a professora Temistocléia, com a outra, e com a outra, para podermos mostrar para ele o que estão recebendo do sistema, que ao invés deles ganharem uniformes do governos, podiam ganhar outras coisas em sala de aula que valem muito mais que isso, e ficam na ilusão de que, porque tem um celular bom, fazem parte da classe média, e não fazem.

§70 - Douglas: A escola não contribui para a transformação?

§71 - Aspásia: Muito pouco mesmo, a gente não consegue mudar isso, não consegue, como a Temistocléia citou no exemplo, a pesquisa era antiga e não conseguimos ainda mudar esse cenário. (rc4, apêndice, p. 167)

A educadora Temistocléia, ao expor o trabalho que realizou, comunicou uma importante maneira de entender o processo educativo de matemática, que encontra forças no que defendemos ao longo desta tese, a postura de fazer com que o ensino de matemática seja substanciado por reflexões filosóficas e tenham a finalidade maior de transformar as relações sociais marginalizadoras. A educadora, em conjunto com sua colega, termina o relato de forma pessimista, entendendo que todo esse processo não contribuía para a transformação da sociedade. Sobre a impressão final das educadoras e, com muito respeito às mesmas, digo que elas estão equivocadas em suas conclusões, pois, são ações como estas, inovadoras e ousadas, que nos (os professores de matemática) colocarem ao lado da mudança do paradigma de ensino de matemática bancário.

Capítulo 5

Considerações finais

O título deste trabalho é "Escola Democrática e Projeto Político-pedagógico: um estudo em Filosofia da Educação Matemática", ele traz consigo três grandes dimensões, que combinadas, representam o esforço em construir uma escola democrática, a partir de reflexões filosóficas e ontológicas viabilizadas pelo movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa. Como sou professor de matemática e acredito na possibilidade da resignificação do ensino de matemática bancário, com a ajuda de reflexões filosóficas, fez sentido estabelecer a Filosofia da Educação Matemática como linha de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho, haja vista sua natureza no que tange o tratamento das questões ontológicas da educação e do ensino de matemática.

Entendo que a Filosofia da Educação Matemática pode ser vista como região de inquérito de pesquisas científicas que, junto com a filosofia, atravessa a Educação Matemática, corporificando um plano de elaborações teórico-práticas, cujos elementos enriquecem a reflexão filosófica adjacente às especificidades do processo educativo de matemática e, talvez, isso possa oferecer razoáveis contribuições para o trabalho docente do professor de matemática.

Vivenciei várias experiências no âmbito da educação ao longo dos últimos 20 anos, como professor da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação *lato sensu*, também como gestor educacional. Foi nesse caminho que descobri as potencialidades do PPP como possível vetor que direciona sentidos para a Educação Democrática, como diz o objetivo desta tese. Também foi nesse percurso que as filosofias educacionais me ajudaram a compreender um pouco melhor a sistemática de produção da vida e, por consequência, da educação.

Percebi que o PPP era um exigência do sistema educacional brasileiro, que a legislação exigia que as instituições desenvolvessem suas propostas pedagógicas, mas que esse trabalho era desvalorizado e desacreditado pelos envolvidos da educação. Isso me incomodava bastante, pois entendia que havia uma lacuna na forma da lei, que poderia dar suporte a qualquer proposta educativa. Incomodava-me, principalmente a inércia dos envolvidos no processo educativo no que se referia a produção do PPP.

O trabalho de assessoria para a construção dos Projetos Político-pedagógicos no município de Paranaíba-MS, me oportunizou o contato com o conhecimento técnico em

relação a construção, implantação e implementação do PPP como política pública educacional.

Esse conhecimento me dizia, entre muitas outras coisas, da essência do PPP, que no meu ponto de vista, versa sobre as discussões ontológicas dentro da escola. Ontologia é o movimento filosófico que pretende entender o sentido de ser dos entes físicos ou naturais, ou, a grosso modo, é o filosofar sobre as origens e as essências das coisas.

Compreendi então que o melhor lugar para os professores de matemática (e qualquer outro) discutirem para quê educação e para quê ensinar matemática, era a própria escola, e o momento mais adequado, o da criação do PPP.

Um fato importante e que me ajudou nessa conclusão, era a informação técnica sobre o PPP, que dizia da fundamental importância de que a escola construísse seu marco referencial, e que, nele, estivesse representado o pensamento da escola, em produção coletiva e harmônica, acerca das finalidades do processo educativo.

Por que, então, ensinar matemática?

Na tentativa de responder essa questão, emerge a necessidade de se conhecer os conceitos filosóficos de homem, mundo, realidade e idealidades, pois, sem ter consciência filosófica do que são esses termos, é muito difícil encontrar uma explicação razoável para o ensino de matemática.

Esses conceitos fizeram sentido para mim em uma perspectiva progressista de educação, cuja intenção sempre está associada a transformação da sociedade em um lugar mais humano e, naturalmente, com menor tendência a segregação por classe, gênero ou raça.

A Filosofia da Educação Matemática porque ela se fez de suporte, onde os objetos envolvidos na reflexão, da educação democrática e do PPP, aos conceitos filosóficos e ontológicos, encontraram conforto e interlocutores apropriados às suas problematizações.

O pensamento de Paulo Freire foi o escolhido para fundamentar o trabalho, dado uma série de especificidades, dentre as quais posso destacar seu compromisso com a libertação dos oprimidos. Esse modelo passou a representar para mim a referência de Educação Democrática.

Então, se o PPP exige que estudemos ontologia, e que, a partir desse estudo definamos nossos objetivos educacionais, foi fácil compreender o pensamento do Paulo Freire como mais oportuno, tendo em vista que a transformação da sociedade é um compromisso fundamental de sua teoria.

No decorrer do trabalho, e buscando comprovar a tese de que o PPP possui potencialidades na construção do sujeito democrático na escola, outras importantes questões

teóricas e filosóficas foram exploradas, como por exemplo, a questão: para quê ensinar matemática na escola?

A resposta para essa pergunta, que soma outras reflexões produzidas ao longo dos quatro anos em que cursei o doutorado nesta instituição, me diz que, primeiro, é necessário reavaliarmos o que entendemos por matemática.

A matemática como vem sendo ensinada atualmente, não ajuda na constituição de subjetividades democráticas, não contribui para a emancipação do sujeito em direção a uma personalidade crítica e cidadã, pelo contrário, o que percebemos é que seu exercício mecanizado, de forma bancária, onde os conhecimentos são meramente depositados nos alunos, esperando que os mesmos façam mágicas na consciências dos educandos, impedindo a concretização de uma educação pública e democrática, com qualidade social.

Vimos e ouvimos, neste programa de pós-graduação em Educação Matemática, tantas ideias diferentes acerca de como ensinar matemática, ou sobre o que é matemática. Passou por aqui o pensamento de que a matemática é, além de ser uma ciência convencionada como exata, uma ciência humana, uma produção de seres humanos.

A possibilidade de entender a matemática como produção humana, ciência humana, nos diz também da possibilidade de mudar a compreensão que temos dela, e, em consequência, de seu ensino.

É importante, portanto, que professores e gestores educacionais oportunizem momentos coletivos de reflexões acerca da natureza educativa do ensino (de matemática), afinal, o ensino bancário está enraizado nas teorias e nas práticas educativas há tantos anos, que sua superação parece ser utópica do tipo inalcançável.

Disso decorre a importância de entendermos o sentido da utopia freiriana, que se afasta do sonho inalcançável, platônico e impossível de ser realizado. Temos condições, enquanto seres humanos que vivem neste mundo encarnado, de objetivar, se sonhar, de denunciar com esses sonhos as realidades duras que trazem dor.

Nas denúncias é que se manifestam os anúncios de realidades melhores, coletivas, éticas e politicamente construídas. Nesse caminho temos condições de desenvolver práticas que nos ajudem a construir uma escola democrática.

Acredito que a função social da escola é fazer-se democrática. Constituir sujeitos, não só alunos, mas a comunidade escolar em sua amplitude máxima, igualmente democráticos; e esse é o sentido ontológico (*ser escola democrática, ser sujeito democrático*) fundamental propiciado pelo discurso educacional progressista ao papel social da escola, ou seja, produzir subjetividades democráticas.

Referências

BICUDO, M. A. V. **Filosofia da Educação Matemática: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. Editora Unesp. São Paulo, SP. 2010.

_____. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. Cortez. São Paulo, SP. 2011.

_____. **Construção do conhecimento e construção da realidade**. 2012. Disponível em: < <http://mariabicudo.com.br/resources/DOC031114-006.pdf> >. Acesso em dezembro de 2015.

BICUDO, M. A. V; MIARKA, R. . **Metodologia de Pesquisa em Filosofia da Educação Matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, MS. v. 8, n.18, p. 5. 2015.

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M. . **Filosofia da Educação Matemática**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CHAUÍ, M. A. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo, SP. Ática. 2000.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 8ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2001.

DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto, SP. Alfabeta Editora, 2010.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª ed. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra S/A. 1981.

_____, P. **A importância do ato de ler**. 21ª ed. São Paulo, SP. Editora Cortez. 1982.

_____, P. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra S/A. 1985.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra S/A. 1994.

_____, .P. **Pedagogia da Esperança**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra S/A. 1997.

_____, P. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo, SP. Cortez Editora. 2001.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35ª ed. São Paulo: SP. Paz e Terra S/A. 2007.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades Pedagógicas.** MEC/FNUAP. 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – Teoria e Prática.** 4ª Ed. Editora Alternativa. Goiânia. 2003.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora GEN/EPU. 2014.

SANTAELLA, L. **Cultura das Mídias.** 2ª ed. São Paulo: SP. Experimento. 1996.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-moderno.** Taubaté, SP. Editora Brasiliense. 1986.

SAVIANI, Dermeval **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9ª. ed. Campinas, SP. Autores Associados. 2005.

SILVA, D. G. da. **A fabulosa viagem do professor Hermenegildo rumo à educação matemática: relatos de experiências profissionais.** -. 2015. 76 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123910>>.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia.** 4ª ed. Campinas, SP. Editora Papirus. 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto Político-Pedagógico - elementos pedagógicos para elaboração e realização.** 12ª ed. São Paulo, SP. Libertad Editora. 2004.

_____, C dos Santos. **PLANEJAMENTO: PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.** 15ª Ed. São Paulo, SP. Libertad Editora. 2006.

VEIGA, I. P. A. . **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 13ª ed. Campinas, S P, Editora Papirus. 2001.

APÊNDICE

PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

Conversas sobre a pesquisa

Os educadores preferiram manter seus nomes em sigilo e, por conta disso, serão referidos por nomes de filósofas e filósofos gregas (os) escolhidas (os) ao acaso. Por conta de especificidades da roda de conversa em que foram discutidas algumas ideias acerca do feminismo, fez sentido dizer os gêneros dos sujeitos, sendo assim temos, educadora Hepátia, educador Diógenes, educador Tales, educadora Aspásia e educadora Temistocléia.

O objetivo desta roda de conversa era o de apresentar o projeto de pesquisa, pensar em datas para os encontros e verificar se poderiam de fato participar da pesquisa. Havia, também, o interesse em deixar que a conversa acontecesse naturalmente para que houvesse uma ambientalização entre as pessoas e a temática da pesquisa.

Nas transcrições das rodas de conversas, há a marcação dos parágrafos em ordem crescente dos números naturais com a intenção de facilitar a leitura ou, caso haja a necessidade de localizar alguma ideia no texto.

Então, na companhia desses cinco educadores, às 19 horas do dia 18 de agosto de 2016, com intuito de produzir elementos ou dados que contribuíssem para a reflexão acerca das possibilidades de potencialidades da educação democrática junto ao PPP, iniciamos, na Escola Estadual Monteiro Lobato – Paranaíba/MS, a primeira de uma série de oito encontros presenciais, denominados, não por acaso e como dito, por rodas de conversas.

§1 - Douglas: Boa noite, hoje é dezoito de agosto, dezenove horas, estamos reunidos aqui na Escola Estadual Monteiro Lobato, com os professores para que eu conte para eles do que se trata o projeto da tese, para que eles possam se apresentar, falar um pouco de suas experiências desde a formação até suas práticas atuais e também para saber da disponibilidade de cada um em participar da execução do referido projeto.

§2 - Temistocléia: Sou Temistocléia, professora de matemática, até o ano passado estava na sala de aula, esse ano estou diretora, mas eu volto para sala.

§3 - Hepátia: Sou Hepátia, graduada em matemática e leciono no ensino médio.

§4 - Diógenes: Sou Diógenes, graduado em filosofia, leciono filosofia no ensino médio e história no ensino fundamental.

§5 - Tales: Sou Tales, graduado em geografia, leciono geografia nos ensinos fundamental e médio.

§6 - Douglas: Bom, então o tema da tese é democracia e educação, a constituição de habilidades democráticas nos sujeitos aprendizes, o trabalho educativo da instituição escolar nessa direção, e com o objetivo específico de refletir acerca de como é o ensino de matemática no contexto da democracia e como se dá o processo de gestão democrática dentro da escola e o que isso implica nas consciências em formação. O título é “Potencialidades do Projeto Político-pedagógico como operador da Gestão Democrática Escolar”, a intenção é olhar para todas essas questões, se o conhecimento implica em emancipação, como nós educadores estamos tratando isso, tomando o PPP como provocador ou ponto de partida para discutirmos essas questões. Acerca das especificidades do PPP, elenquei alguns elementos que são favoráveis a sua natureza e outros não. O PPP em grande parte das vezes é tido como um documento apenas de cunho burocrático, os educadores não veem importância nesse documento. Na maioria das vezes ele é elaborado por parte da comunidade escolar, não tem envolvimento da maioria dos educadores da instituição, talvez por essa característica de as pessoas o entenderem como exclusivamente burocrático, acaba que um ou dois elementos da comunidade que se preocupam e terminam por elaborando sozinhos o documento. Isso muitas vezes implica em documentos desconexos com as práticas e a ideologia da escola. Esses são alguns elementos que contribuem para a imagem negativa que o PPP tem entre os educadores. Outras existem, mas penso que serão elucidadas ao longo de nossas rodas de conversas. Sobre as características positivas, uma delas, no meu ponto de vista, é que ele contribui para a reflexão acerca de ideias envolvendo a gestão democrática, envolvendo a constituição de habilidades democráticas nos educandos, e isso contribui para a gestão democrática e para o exercício da cidadania de uma forma geral. O documento é o amparo legal e ideológico para os Regimentos Internos das instituições escolares. Existe a possibilidade, durante a produção do Projeto Político-pedagógico, de ressignificação de práticas pedagógicas que estejam equivocadas, e sua produção deve mobilizar toda a comunidade escolar e isso possibilita a reflexão sobre o processo educacional em sua forma ampla e subjetiva e isso é o que me colocou em movimento nessa direção. Estabelecer o diálogo e a reflexão e, por meio desse processo, facilitar o entendimento necessário para os docentes que necessitam do contato com essas ideias para que suas práticas sejam modificadas. Sobre a Gestão Democrática Escolar, há diferentes teorias, no entanto a intenção da tese não é fazer um estado da arte acerca dessas ideias, e sim construir, produzir junto com a Escola Monteiro Lobato, uma reflexão sobre

GDE, tomando como ponto de partida o contexto da escola, então o que será produzido aqui vai ser único, uma experiência bastante particular e que intenciona carregar junto com as experiências de cada um, um conjunto de pensamentos que possam constituir um corpo teórico sobre o assunto. A LDB traz em seu artigo de nº 14 a instituição da GDE, ele diz o seguinte: os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e de acordo com os seguintes princípios, participação dos profissionais de educação na elaboração do Projeto Político-pedagógico. essa, no meu entendimento, é uma brecha para que nós, usemos o PPP, como um instrumento que realmente nos auxiliem nos nossos objetivos enquanto educadores, então se está na legislação, a gente tem essa autonomia pedagógica e de gestão. Sei que vem um monte de coisas na cabeça de todo mundo sobre essa nossa *pseudo* liberdade intelectual. Garantir na força da lei que tenhamos essa liberdade pedagógica e de gestão é ou não é suficiente? Todas essas questões estarão presentes em nossas discussões. Pelo fato da legislação educacional brasileira assegurar que a produção do PPP seja o momento em que a escola se mobilize para discutir suas ideologias e suas práticas em direção ao desenvolvimento dessa ideologia, para que pratique a GDE que é nosso direito, enquanto educadores, ou seja, utilizar o direito constitucional de gestão democrática, ou seja, pela instituição legal de que o PPP seja o norteador do processo educativo na escola é que pensei no nele como o operador da GDE na instituição escolar. Assim, podemos olhar para o PPP como possibilitador ou não do exercício da democracia escolar. Essa discussão é importante e justa, porque e de acordo com minhas experiências, permite a discussão de práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática, que é um campo ou área de pesquisa educacional, que se preocupa com o ensino e as aprendizagens do conteúdo de matemática dentro de um contexto educacional. Na Educação Matemática essas discussões acerca das especificidades da sociedade, as relações sociais e o ensino de matemáticas são presentes, por esse motivo a Educação Matemática é tida como um campo multidisciplinar de produção de conhecimentos científicos e vem daí nossa liberdade em falar do contexto educacional na área da Educação Matemática. Então constituir um corpo teórico na Educação Matemática é também uma questão que torna a temática desta tese relevante e justa. Refletir junto com a professora Doutora Maria Bicudo, referência nacional e internacional da Educação Matemática, quando a mesma diz que “é preciso que o professor de matemática entenda que a escola onde leciona não é isolada, mas que também ela faz parte de uma organização mais ampla, a sociedade”, então ela nos diz que as especificidades do ser professor devem estar presentes nas práticas pedagógicas de qualquer professor de matemática. Então essa discussão sobre GDE, como isso é operado pelo

PPP, a constituição de ideais democráticos, se conhecimento implica em emancipação, que tipo de conhecimento é esse, se somos ou não seres humanos emancipados, ou democráticos, ou cidadão críticos, todas essas questões são pertinentes ao campo de pesquisa da Educação Matemática. Sendo assim, digo que os objetivos da tese são: Pensar junto com as possíveis Potencialidades da Gestão Democrática Escolar (GDE) operada pelo Projeto Político-pedagógico (PPP). A tese não tem a intenção de produzir um receita ou caminho que seja infalível no desenvolvimento de ideais democráticos pela escola nos educando e na sociedade, isso seria presunção e ignorância. Outro objetivo é colocar em discussão a constituição de habilidades democráticas nos educandos da educação básica em direção a emancipação do sujeito aprendiz. A tese se propõe em por todas essas questões em debate para que um corpo teórico seja constituído na direção de vivermos em uma sociedade menos desigual. Esse é um pensamento que embasa minhas práticas de pesquisa pelo fato de eu não acreditar em certezas e garantias. Na Educação Matemática é recorrente o fato de as pesquisas assumirem estéticas distintas de grande parte das produções científicas pelo simples fato de que com isso, o compromisso político com a transformação do estado atual das coisas começa pela intenção e modo como se produz o conhecimento científico, portanto a proposta dessa tese é longe de encontrar uma resposta a uma pergunta específica ou uma verdade absoluta, a intenção é a de que possamos produzir juntos, com nossas experiências distintas e particulares, um modo de pensar as questões da democracia e da educação. Essas características delineiam meu perfil de pesquisador, principalmente no que se refere a questão do modelo do pesquisar com vistas a um modelo ideal, fixando uma verdade absoluta a ser seguida sem questionamentos, mais uma vez, longe disso. A intenção é a de perceber diferentes possibilidades e modos de existir, maneiras específicas de entender as questões educacionais e principalmente nos pensamentos, muitas vezes inconscientes, que impulsionam essas formas de se entender e praticar educação. Isso implica no que tange as nossas rodas de conversas, que o que for produzido nesse ambiente, imbuídos dos nossos propósitos e ideais, será único e de grande valor para a academia, por ser produto de discussões de temas relevantes para o processo educacional de uma forma geral. Produzir o diferente. Essa é uma característica da atitude metodológica, e que por consequência também da tese, que dá pistas do tipo de produção que teremos, o compromisso político deste trabalho intenciona romper com distintas formas de autoritarismos e /ou totalitarismos, sabendo que a estética da tese pode contribuir ou não com o compromisso com as lutas sociais é que desejo fugir do modo se produzir ciência associado a comportamentos e redações conservadoras. Entre alguns elementos ainda da atitude metodológica, estão a ideia de não neutralidade da ciência, o da/na pesquisa científica, o fato

de a pesquisa ser qualitativa por permitir que o objeto investigado seja tratado nas suas subjetividades. Outro elemento particular e que foge das maneiras convencionais e muitas vezes conservadoras de se fazer pesquisa é a intenção de visualizar em diferentes situações, ideologias constituintes de determinadas posturas, ou seja, intenciona-se olhar para os diferentes entendimentos e práticas educacionais com olhos em suas causas. Existe a intenção de, por meio de nossas discussões e dos relatos de nossas experiências, conseguir encontrar indícios de ideologias ou de outros conceitos que estão em nossas práticas e nossos pensamentos, dessa maneira corroboramos o caráter da tese de não estabelecimento de verdades absolutas, mas sim de compor um conjunto de elementos, advindos de nossas experiências, para que possa contribuir de maneira particular e ainda desconhecida por mim, no enfrentamento de práticas educacionais conservadoras e que servem exclusivamente aos interesses da classe dominante. Da produção e da análise dos dados da tese, digo que a produção dos dados ocorrerá nesta escola, nas rodas de conversa que se dispuseram a participar. A escolha por esta escola se exclusivamente pelos afetos pessoais do pesquisador, uma vez que não a intenção de neutralidade científica, como dito. Os encontros acontecerão apenas no segundo semestre desse ano de dois mil e dezesseis, esse período foi programado como etapa de coleta/produção de dados para posterior análise pelo pesquisador. Há a intenção de realizarmos dez encontros de aproximadamente duas horas cada, o que não significa não haver possibilidades de flexibilização no programado. O que vai determinar a quantidade de cada encontro e a duração de cada um e a disponibilidade de todos os integrantes. Haverá também um fórum na plataforma digital oferecida pelo Facebook (rede social digital da internet) no caso de necessitarmos de mais espaço para discussões entre os encontros.

§7 - Temistocléia: É uma exigência do seu orientador que tenha os dez encontros?

§6 - Douglas: A gente entendeu que seria uma quantidade razoável para produção dos dados. Então foi consenso entre nós.

§8 - Temistocléia: Porque entendo que de repente, a quantidade não importa tanto, e sim a qualidade. Porque os dados não vão surgir de acordo com a quantidade de encontros e sim pela qualidade das discussões.

§9 - Douglas: Tem razão, essa quantidade pode ser flexibilizada, então, caminhando para o final da exposição dos elementos que compõem e fundamentam o projeto da tese, os encontros serão chamados de rodas de conversas, por conta da pedagogia do Paulo Freire e da relevância que o diálogo tem em seu entendimento para a busca de uma de qualidade social das práticas educacionais. Existe um movimento de pesquisa que considera as rodas de conversa como instrumento que pode possibilitar a produção de dados em pesquisas científicas num contexto educacional. Portanto os conceitos de educação, escola, democracia, emancipação, entre outros, serão revisitados, nas nossas experiências, com certa frequência. Como então faremos isso olhando para o PPP da Escola Monteiro Lobato? A Temistocléia enviou-me esse documento e então eu penso assim, depois que discutirmos o conceito de educação, por exemplo, resgatados de nossas experiências teóricas e práticas, olharemos para o documento da escola e especificamente na maneira como esse conceito se faz presente e junto com isso passamos para a problematização e o confronto entre os pensamentos, os registros dos pensamentos da comunidade escolar (PPP) e o prática pela escola e por cada um de vocês. Em meio às questões éticas envolvidas no processo desta pesquisa, posso afirmar com clareza e firmeza que não há a intenção de produzir dados que sejam de alguma forma, depreciativos para esta comunidade escolar. É conhecido o fato de que grande parte dos Projetos Político-pedagógicos das instituições públicas educacionais, de diferentes níveis, não compartilhem da ideia de que é possível uma ideia de PPP desburocratizado, ou seja, na maioria das vezes, como disse, esses documentos são produzidos por apenas parte da comunidade escolar e, por conta disso, seu teor pode não corresponder ao que ocorre de fato na instituição, sabendo disso, entendemos e justificamos quaisquer equívocos que possam estar registrados no documento desta escola, o que não a colocaria em lugar negativo, considerando a natureza do documento em questão. Desenvolver esse trabalho junto com vocês pode contribuir para que o PPP da Escola Monteiro Lobato seja observado e adequado à sua realidade, pois em nossas rodas de conversas, onde visitaremos as ideias contidas nesse documento, poderemos constituir um corpo de impressões que podem ser discutidos por toda a comunidade escolar com o intuito de reelaboração do Projeto Político-pedagógico, fortificando seu caráter de documento forte e eficaz, produto de diálogos coletivos. Uma lembrança me ocorreu, a de que na exposição deste projeto de pesquisa, em encontro com outros pesquisadores orientados pelo mesmo pesquisador que eu, surgiu a fala de que é inviável pensar na escola a partir de um documento, porque a escola tem vida própria, se movimenta, se ressignifica todos os dias, e mais, nem tudo pode ser captado e escrito textualmente. A resposta a esta fala foi a de que desejamos o movimento contrário ao seu

pensamento, intencionamos a prática de estabelecermos diálogos constantes e críticos no interior da escola, desejamos então, que o PPP seja o resultado desses diálogos, que ele seja a tradução do que é possível perceber, ou seja, desejamos uma imagem e uma prática de PPP que seja de fato resultado das discussões coletivas que expressem as ideologias e as intenções dessa comunidade escolar. Intencionamos pensar no PPP a partir da escola, e jamais o contrário. Os encontros serão gravados e depois transcritos e analisados. Penso que perceberam que em alguns momentos houve oscilação entre algumas ideias e intenções de práticas de pesquisa em nossa interação, quanto a isso digo que é proposital, pois na atitude metodológica pensada por mim, se presentifica a ideia forte de que o processo de conta de organizar o que é essencial para o desenvolvimento do proposto.

§10 - Tales: Então nós iremos pegar o PPP daqui e analisar ou analisaremos teorias sobre a natureza do Projeto Político-pedagógico?

§11 - Douglas: Tudo isso junto.

§12 - Tales: Haverá então uma bibliografia básica para lermos? Porque com nossas rotinas diárias sobrecarregadas, fica difícil fazer o compromisso em participar de um grupo de estudo com leituras muito densas.

§13 - Douglas: Não. Penso em discutirmos essas ideias usando as experiências teóricas e práticas de cada um de nós para conversarmos em nossos encontros, o que não impede obviamente de pousarmos nossa atenção, em algum momento, planejado ou não, para alguma ideia que esteja presente na literatura científica atual acerca (ou tangente) da temática. Até mesmo porque não temos autonomia, pela natureza do que é o PPP, para o reformularmos sem os outros integrantes da comunidade escolar, penso que podemos no máximo constituir um corpo de elementos que possam contribuir para essa reformulação que deve ocorrer com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

§14 - Temistocléia: A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, solicitou que entregássemos uma versão de PPP atualizada até outubro de dois mil e dezesseis, também penso que não é possível fazermos isso em nossos encontros, até mesmo porque analisaremos alguns conceitos do PPP, e não ele todo. E mesmo se o analisássemos completamente, não poderíamos tomar algumas decisões importantes sem a presença dos demais. Acredito que

nesses momentos poderemos entender um pouco mais sobre o que é o PPP e por conta disso nos tornarmos multiplicadores dessas ideias para os outros membros da escola. Sobre o PPP da Escola Monteiro Lobato, nós conhecemos o fato de que ele é cópia de outro que uma contribuidora da escola ofereceu a equipe de gestão que precedeu esta. Tivemos a oportunidade em anos anteriores de repensá-lo, eu como professora na época participei do processo, apesar de sentir muita dificuldade com relação ao envolvimento de outros professores nesse trabalho. Tentamos várias estratégias, e-mail, discussões nos momentos de planejamento coletivos e individuais, mas não conseguimos envolver toda a comunidade escolar. Sentimos também dificuldades em dialogar com o pessoal da Secretaria de Estado de Educação no que se refere a praticidade do termos que gostariam de ver nos documentos, dificuldade de ordem prática mesmo, mostrando que ele também tinham limitações no entendimento do que é Projeto Político-pedagógico. Depois que fui para o mestrado, percebi outras coisas, por meio de outras leituras e participação de momentos de diálogos com interlocutores diferentes, o mestrado possibilita essa transformação em nosso olhar sobre nossas práticas, e vi o quanto a nossa proposta é antagônica, o quanto ela é divergente, inclusive na discussão com o professor Mateus⁴⁶ da UFMS, que estuda a Educação Matemática Crítica, ele diz que o próprio documento, satisfaz o sistema, dessa forma fragmentado, e não representado de fato as ideologias e as práticas da escola, porque ele, o PPP, construído dessa forma, não leva a escola a reflexão, não leva a escola a creditar e a ter uma gestão democrática, então pro sistema é bacana ter uma proposta assim, e realmente a nossa proposta mistura coisas que não conversam entre si, e aí eu cheguei aqui na escola, propus para pessoal repensarmos nesse documento porque eu estava com vergonha dela, olha só, um pesquisador chegar aqui e pegar um documento desse. Então é verdade que também sentimos as mesmas dificuldades que as outras instituições no que se refere a produção do Projeto Político-pedagógico. Então agora vejo uma oportunidade de pensarmos em outras maneiras de lidar com esse documento, tanto no sentido de contar com a participação dos demais educadores da escola quanto ao fato de produzirmos um documento que corresponda a nossa realidade, sem dicotomias ideológicas e lacunas nas suas intenções.

§15 - Douglas: Essa reformulação pode ser resultado de nossas interações, no sentido de destacarmos ideias do PPP que necessitam de maiores diálogos na instituição escola.

⁴⁶ Nome fictício.

§16 - Temistocléia: Acredito que isso será possível até mesmo porque, nos dias atuais, na Secretaria de Estado de Educação, contamos com interlocutores mais aptos a nos orientar nessa produção, ao contrário de outras épocas, que mesmo tendo um documento todo deficiente e produzido por parte da comunidade, diziam que ele poderia servir de modelos para outras escolas.

§18 - Douglas: Isto pode nos apresentar indícios de que o Projeto Político-pedagógico, enquanto política educacional é falho, precisa ser ressignificado. Bom, então é isso, essas são as ideias que iremos discutir em nossas rodas de conversas. Queria falar que não ficaremos discutindo apenas ideias da matemática, ou de seu processo educacional, produziremos algo pontual acerca da temática específica da democracia e da educação, a gente vai pensar na escola, pensar no processo educativo da matemática junto com todas as questões ideológicas e filosóficas da escola, até mesmo porque, na Educação Matemática há a presença e a atuação forte de diferentes correntes teóricas, estou tentando desenvolver algo na filosofia da Educação Matemática, que permita essas reflexões. Sobre os pensamentos que iremos abordar em nossas rodas de conversas, pensei em, a cada novo encontro, trazer ideias que nos instiguem e nos ponha em movimento em direção a temática da democracia e da educação. Essas ideias serão recortadas do documento da escola e de outras eventuais fontes que nos permitam olhares críticos. Essas leituras ocorrerão durante os encontros de maneira a não sobrecarregarem os trabalhos cotidianos de cada participante. Pensei em discutir no fórum do facebook, as questões atuais acerca da educação ou tangentes a ela, por exemplo, pensei em discutir o projeto de Lei, do Parlamento Brasileiro, “Escola sem partido”, seu texto na íntegra tem duas páginas, então penso que a discussão das ideias presentes naquele projeto, podem contribuir para nossa discussão acerca da democracia e da educação, e também posso dizer que há possibilidade de confrontarmos ideias que estão em destaque no contexto educacional brasileiro e o disposto no PPP da escola, com o intuito de aprendizagens. Prometo não atarefá-los e também não constituir corpos mais burocráticos que o próprio PPP como é visto comumente. Por fim, sabendo o que e como pretendo proceder, preciso de suas respostas no sentido de aceitação ou não em participarem de nossas rodas de conversas?

§19 - Tales: Na verdade não sei até que ponto posso contribuir para o trabalho, mas posso tentar, até mesmo com os limites impostos pelo tempo e pelos meus compromissos assumidos. É questão de combinarmos os dias e pensar em como fazermos.

§20 - Hepátia, Diógenes, Aspásia e Temistocléia: Aceitamos.

§21 - Douglas: Então estamos combinados, os encontros acontecerão nas quintas feiras, e no próximo combinaremos os seguintes. Agradeço a participação de todos e boa noite.

SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Escola sem Partido

Esta roda de conversa aconteceu no dia primeiro de setembro, na Escola Estadual Monteiro Lobato, em Paranaíba-MS, e como havíamos combinado entre os participantes, nossos encontros ocorreriam de maneira informal, para que as lembranças de nossas experiências pudessem surgir com tranquilidade e sem compromissos com o rigor acadêmico que as narrativas de práticas docentes costumam assumir em parte das produções científicas. Este é o motivo para que chamemos nossos encontros de rodas de conversas, ou seja, por entender que em um ambiente de diálogos com essa dinâmica é possível horizontalidade nas discussões.

Os sujeitos da pesquisa ou os educadores que participaram das rodas de conversas, preferiram manter suas identidades em sigilo e por conta disso são referidos por nomes fictícios. Participaram desse encontro as educadoras Hepátia e Aspásia e os educadores Diógenes e Tales, além do pesquisador.

§1 - Douglas: Boa noite. Então, como a gente tinha combinado, nosso encontro ocorrerá na informalidade para que possamos nos sentir à vontade em falar o que nos ficou das experiências de nossas práticas como professores e também como seres humanos políticos, no que se refere a questões do processo educacional e da temática que envolve o motivo de estarmos aqui. Para nos provocar a pensar nas especificidades da democracia e da educação, trouxe o anteprojeto de lei do parlamento brasileiro com o título de Escola sem Partido. Faremos a leitura de seu teor, são duas páginas, e conforme entendermos necessário, vamos conversando e pensando junto com essas ideias. Paralelamente, ou em qualquer ordem que o processo nos direcionar, afinal é uma roda de conversa, pensaremos em algumas ideias presentes no Projeto Político-pedagógico da escola e que foram recortados por mim. O critério estabelecido para os destaques tomou o anteprojeto de lei em questão como referência, ou seja, as ideias apresentadas no PPP e que fazem referência ou tangenciam os pensamentos do anteprojeto de lei foram os recortados. O anteprojeto de lei Escola sem Partido está disponível no site <http://www.programaescolasempartido.org/>, que leva o mesmo nome do anteprojeto. Neste endereço também encontramos vídeos institucionais que contam a ideia do anteprojeto. Usaremos aqui apenas o texto original do documento, também disponível no endereço eletrônico citado. Tudo bem? Podemos começar?

§2 - Todos: Concordamos em ler o texto para entendermos melhor do que se trata.

§3 - Douglas: Vamos à leitura.

ANTEPROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO

Senador Magno Malta (PR-ES)

Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar

O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:

Deveres do professor:

[...]

Fonte: <http://www.programaescolasempartido.org/>

§4 - Diógenes: Então, eu fico me perguntando por que esse anteprojeto? O que será que levou esse anteprojeto a acontecer? Foi uma denúncia? O que aconteceu? Qual é o abuso que o professor tem desenvolvido em sala de aula? Fico me perguntando?

§5 - Aspásia: Qual foi o contexto que ocasionou isso? Senador Magno Malta? Qual é a formação dele? Qual é o entendimento que ele tem sobre educação para estar colocando um anteprojeto de lei dessa magnitude? Citando deveres do professor.

§6 - Hepátia: Se ele tem conhecimento sobre a prática do que é ser professor? Para poder falar alguma coisa, porque criar uma lei simplesmente por criar, é fácil, sem saber.

§7 - Tales: Quinta-feira passada teve uma palestra na UEMS com uma professora da Universidade Federal de Uberlândia, na verdade não consegui ir, eu acho que se a gente tivesse ouvido ela, certamente conseguiríamos compreender um pouco melhor. Eu tenho algumas opiniões, mas.

§8 - Douglas: Conte para gente suas opiniões.

§9 - Tales: É difícil falar de alguma coisa sem conhecer, muito no senso comum, não consigo fazer isso, preciso me inteirar primeiro sobre. É como o pessoal anda discutindo muitas coisas nas redes sociais, sem conhecimento de causa, discutindo sem fundamentos. Eu acho difícil trocar ideias sem ler o documento.

§10 - Douglas: Tales, até que ponto você acha que é importante ter um embasamento científico e filosófico, enquanto professor, para se falar sobre alguma coisa? Qual é a medida para você?

§11 - Tales: Quem eu?

§12 - Douglas: Sim, você, por exemplo.

§13 - Tales: É fundamental, você tem que saber para falar alguma coisa.

§14 - Douglas: Tales, em algum momento você questiona os resultados de pesquisas científicas acerca da prática educacional, especificamente?

§15 - Tales: Questionar mesmo não, algumas coisas a gente sabe que é óbvio, alguns resultados, quero dizer, quando você vê determinadas pesquisas, você enxerga basicamente onde elas querem chegar, mas precisa, isso é necessário, escrever, publicar, divulgar, é esse o raciocínio.

§16 - Douglas: Sobre o contexto em que o anteprojeto de lei foi pensando, o que acham?

§17 - Diógenes: Eu não tenho conhecimento sobre muita coisa dessa lei.

§18 - Aspásia: Eu também não. Porque geralmente quando se toma alguma atitude como essa, deve ter acontecido alguma coisa para esse desfecho.

§19 - Hepátia: Toma por referência por exemplo a Lei Maria da Penha, porque a gente sabe que teve um caso motivou sua existência.

§20 - Douglas: Acredito que as motivações desse senhor, autor do anteprojeto, considera a história dele e as causas pelas quais ele luta, e também o momento histórico de várias e diferentes crises em nosso país, de ânimos exaltados.

§21 - Tales: Eu acho que é uma preocupação com algo que pode acontecer e não sobre o que aconteceu.

§22 - Douglas: Você acha que é uma medida preventiva o anteprojeto Escola sem Partido?

§23 - Tales: Como você disse Douglas, considerando o contexto, os ânimos exaltados, os diferentes pontos de vistas sobre várias temáticas.

§24 - Douglas: Para mim estão tentando boicotar uma possível conscientização coletiva das massas que pode ocorrer por meio da educação. Interessante que isso toca numa questão importante e que está registrado no PPP da escola, que é a ideia de que conhecimento implica ou não na emancipação.

§25 - Hepátia: Esse Senador é um pastor evangélico.

§26 - Douglas: Ele é um pastor evangélico e a favor de um monte de conceitos conservadores que estão presentes nas práticas sociais de nosso país, como por exemplo, o modelo tradicional de família que é, para mim, sustentando pelo sistema que apresenta o patriarcado masculino como valor. Ele integra o centro conservador no parlamento brasileiro.

§27 - Hepátia: Eles querem que os alunos fiquem alienados para que seja mais fácil sua manipulação.

§28 - Aspásia: Vendo esse anteprojeto de lei, é isso mesmo que entendo. Dessa forma fica mais fácil para eles se manterem no poder e continuarem usufruindo de seus privilégios. Porque não sei quem disse que não podia mais fazer oração dentro da sala de aula.

§29 - Hepátia: O Estado é laico, o próprio Presidente da República ontem em declaração disse “que deus os abençoe, em rede nacional”, mas o estado é laico, não pode isso.

§30 - Tales: Eu sou a favor disso, de que não se faça orações dentro da sala de aula, pois se o estado é laico, essas práticas contrariam essa ideia. A partir do momento em que entendemos que o estado é laico, não posso levar religião para dentro da sala de aula.

§31 - Diógenes: Mas e a aula de ensino religioso? Por que tem a disciplina?

§32 - Tales: Mas depende da maneira como isso é trabalhado na disciplina de ensino religioso, acho que o nome é errado, porque não se deve ensinar religião na escola.

§33 - Diógenes: Deveria ser educação moral ou educação qualquer outra coisa, menos religiosa.

§34 - Aspásia: Eu tive educação moral e cívica.

§35 - Douglas: Aspásia, o que você tem para nos falar dessa disciplina, educação moral e cívica? Qual é sua experiência no que se refere a ela?

§36 - Aspásia: Então, quando eu estudei educação moral e cívica era cidadania, era a compreensão de que o cidadão tem direito e deveres. Hoje em dia a gente vê assim, muitos direitos para algumas partes e a gente esquece os deveres. Eu também não lembro direito, porque estou com quase meio século de vida.

§37 - Diógenes: Eu estudei essa disciplina e também OSPB – Organização Social e Política do Brasil, mas eu não me lembro das especificidades do que tratava cada uma delas.

§38 - Douglas: Mas será que elas não cumpriram os objetivos a que se propunham? Porque pode ser que não se lembrem das especificidades, dos conteúdos, mas não significa que elas não tenham cumprido seus papéis nas suas formações. Que tipo de ser social se tornou depois de ter passado por essas disciplinas? O que carregou de subjetividades dessas experiências?

§39 - Hepátia: Eu nem sabia que existia isso.

§40 - Douglas: O primeiro item desse cartaz que o anteprojeto obriga as instituições a fixarem nas paredes das salas de aulas, fala o seguinte: (continua no §44)

§41 - Hepátia: É uma arbitrariedade. Por que não tem os cartazes dos alunos também?

§42 - Aspásia: Onde está a obrigatoriedade da família? Porque a família também tem responsabilidades. O aluno vai começar a olhar nesse cartaz e dizer: - olha aí, o professor não pode dizer isso, ou aquilo!

§43 - Hepátia: Eu sinto que cada vez mais estão nos encurralando, a gente perdeu totalmente a autonomia.

§44 - Douglas: A produção do texto ou a maneira como eles usam a língua portuguesa para se expressar para mim é ofensiva. Olhem o texto “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, como se o professor, no momento de ensinar, abusasse da liberdade que tem. O anteprojeto tem a intenção de nos obrigar a: (item do anteprojeto que seria lido no §40 e que teve a leitura protelada para este parágrafo por conta da dinâmica da toda de conversa)

I – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

Fonte: <http://www.programaescolasempartido.org/>

§45 - Aspásia: Mas eu como educadora, não vejo onde isso acontece.

§46 - Hepátia: Ninguém está doutrinando ninguém dentro da escola ou em nossas aulas. Do jeito que eles falam e querem nos obrigar a agir, parece que estamos doutrinando os alunos, e isso não acontece.

§47 - Tales: Eu particularmente não trabalho essas questões de ideologias, não sei às vezes tem essas questões e eu trabalho. Não vejo professores fazendo isso, pode ser que haja em algum lugar, mas eu particularmente não vejo professores que se atente especificamente a doutrinação política, social e (ou) religiosa.

§48 - Aspásia: Eles devem ter criado isso talvez por conta de um fato isolado. O Brasil é muito grande, ele é um senador, pode ter ficado sabendo de alguma coisa isolada para poder ter se sentido motivado para a produção desse anteprojeto de lei.

§49 - Hepátia: Eu não vejo que é por conta de um fato isolado não, acredito na ideia de que esse anteprojeto de lei é para se prevenirem de alguma coisa.

§50 - Diógenes: Sabem o que acontece? Se ele é um pastor evangélico, eu vivenciei isso um pouco na prática, os evangélicos querem impor o modo que eles ensinam, mesmo na sala de aula, quando eles não concordam com o seu jeito de ensinar, eles vem, reclamam com o diretor, com o coordenador.

§51 - Douglas: Segundo o texto do anteprojeto de lei, há a palavra desequilíbrio, o que pensam sobre isso?

§52 - Tales: Como se estivéssemos tomando partido.

§53 - Douglas: Como se estivéssemos tomando partido de um lado, por doutrinação, entendo que estão falando especificamente das ideologias de esquerda, das teorias que defendem a transformação da sociedade. É esse o pensamento que eles querem barrar nas escolas públicas.

§54 - Tales: Será?

§55 - Douglas: Eu penso assim por conta de que no *site* de divulgação do anteprojeto, há um vídeo institucional, que eles falam do Partido dos Trabalhadores – PT, exclusivamente, não o Senador Magno Malta, mas uma outra pessoa divulgando o anteprojeto de lei. Essa pessoa diz que o PT e os partidos de esquerda são contra o anteprojeto Escola sem Partido. Penso que o problema é com a transformação da sociedade nos moldes postos por partidos opositores ao pensamento do anteprojeto.

§56 - Diógenes: Eu acho tão complicado, primeiro porque nossa opinião não tomaria partido, estaria na defesa da própria educação, porque como ensinar hoje ao molde que ele propõe, uma vez que o próprio estado e a própria família delega ao professor todas as funções de

educação, ensinar, psicologia, de tudo, praticamente, mas ao mesmo tempo, nos impedem de exercer esse papel que eles mesmo nos atribuem, como fazer isso? Até hoje eu me sinto perdido nessa situação.

§57 - Hepátia: O que me deixa frustrada é o “ofende a liberdade de consciência do estudante”. Se a gente não instigá-los a pensar?

§58 - Tales: Se você é professor é formador de opinião, a partir desse raciocínio e pensar que é uma democracia, é um negócio meio estranho.

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.

Fonte: <http://www.programaescolasempartido.org/>

§59 - Aspásia: Então!

§60 - Diógenes: Então vai contra a democracia!

§61 - Hepátia: A gente está aqui para instigá-los a pensar, somos formadores de opinião, eles não podem cercear nosso direito e nosso dever, temos que formar pessoas conscientes, a partir do momento que eles nos cortam, os alunos vão seguir o que a mídia diz, não vão nem saber procurar as verdades por trás dessas informações. Eu acho que é isso que eles querem, é exatamente isso que eles querem não é?

§62 - Douglas: Hepátia, na sua formação para a docência, você sentiu que em algum momento, lembrando que o anteprojeto não prevê nenhum momento específico da escolarização, devendo, caso seja aprovado, ser aplicado em todos os níveis, então sabendo

disso, você diria que se sentiu cerceada na sua liberdade de escolha, ou em outras palavras, você se sentiu doutrinada?

§63 - Hepátia: Não. A gente é, digamos assim, não direcionado, eu tive professores que abriram leques de opções de escolha, para gente poder se orientar, para nós procurarmos dentro de nós mesmos, da nossa formação também, qual é o caminho que mais se identificava conosco, nunca foi determinado que pensássemos de tal forma, mas sempre fomos provocados a tomar nossas próprias escolhas teóricas com vistas em nossas histórias de vida e predileções.

§64 - Douglas: Você diria que a sua formação foi democrática, do ponto de vista ideológico?

§65 - Hepátia: Sim.

§66 - Douglas: Aspásia, responda por favor a mesma pergunta.

§67 - Aspásia: Eu também. Todos os professores que tive mostravam o caminho, para que nós escolhêssemos, não direcionava, você como pedagoga deve pensar assim ou de outro jeito, ou como agir em determinada situação com um aluno que necessite de atendimento educacional diferenciado. Em nenhum momento eu fui obrigada a seguir um caminho, mas sempre foi colocado várias possibilidades de agir e pensar sobre algum problema, e cabia a nós estudantes analisarmos as possibilidades e empregar a que julgássemos ser a adequada. Tanto na minha graduação quanto nas minhas duas pós-graduações.

§68 - Douglas: Tales e Diógenes, com relação a essa pergunta e as respostas das meninas, vocês tem alguma coisa a dizer?

§69 - Tales: Estou buscando aqui com relação a disciplinas que eu fiz como aluno, não me recordo de nenhuma aqui que fosse voltada a uma ideologia específica, o que acontece é, você percebe que, dependendo da situação, do rumo, tem as ideologias, mas nada voltado para algo que te obrigue a seguir aquilo ali, então não me recordo assim de algo específico de algo que tentasse me induzir a algo em que eu e os colegas fôssemos obrigados a seguir aquela ideia. Não me lembro não.

§70 - Diógenes: Olha, eu tive uma educação no período final da ditadura militar, mas eu era muito menino então não tinha noção nem consciência do que acontecia, eu só me lembro de cantar os hinos, que era obrigatório, a gente ficava meia hora na fila, cantando todos os hinos, se fosse uma época comemorativa aí que se cantava mais, e tinha que cantar, e a diretora passava, e a professora também, controlando mesmo quem estava cantando e quem não estava. Mas da ditadura militar o que eu me lembro é isso, Agora no meu ensino médio eu me lembro que a gente era militante, a gente participava do grêmio, eu participei do grêmio estudantil, a gente chegou a barrar uma professora que estava para tomar posse na escola, no Mato Grosso, a gente barrou, não deixou ela entrar porque ela estava assumindo um cargo de confiança, estavam tirando o direito dos diretores, e não era mais ditadura militar, estavam tirando o direito de eleição dos diretores, um dos governadores tirou, nós barramos ela, alguns alunos não eram a favor, alguns pulavam o muro e iam embora, outros seguravam, mas um dia ela chegou mais cedo e entrou, não teve jeito, e a gente teve uma reunião com ela, na sala dos professores, cada um deu a sua opinião, o diretor que estava deixando o cargo, ela, explicando o que ela estava indo fazer na escola, e a gente dizendo que nada era contra ela, mas que era questão da situação toda.

§71 - Douglas: Vocês acreditam que eleger um diretor, quando a comunidade escolar interna escolhe um representante, participa de um momento democrático como esse, isso contribui para a democracia dentro da escola, para a gestão democrática ou não?

§72 - Hepátia: É lógico, não foi algo imposto, foi escolhido. Quando é imposto, é estranho aceitar, você não conhece. Primeiro você tem que conhecer para depois saber como lidar. Quando a escolha é realizada por todos, de forma democrática, podemos analisar quais as posturas que queremos para gerenciar nossa escola.

§73 - Douglas: Esse é um ponto positivo, vocês apontariam um negativo da eleição para diretores, nos moldes de como ocorre na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?

§74 - Diógenes: Eu não concordo com reeleições, por exemplo, nunca acreditei nem em reeleição para Presidente da República, algumas vezes cheguei a votar por falta de opção.

§75 - Hepátia: Também não acredito, nem para vereador.

§76 - Aspásia: Eu também não, não deveria existir essa possibilidade, se você teve um período para demonstrar, fazer algo e em quatro anos você não foi capaz, por que deveria ter mais quatro?

§77 - Diógenes: Não vai acontecer.

§78 - Aspásia: Não vai acontecer, infelizmente nós vimos que muito disso não é nem preocupação em fazer algo, mas em adquirir mais bens, mais poder.

§79 - Diógenes: Com relação a eleição para diretor, eu queria falar mais algo. Eu vejo que a minha formação foi politizada sim, no ensino médio, mas eu tive essa formação em outro estado, no Mato Grosso, e eu fui bem politizado, mas isso não veio por questões pessoais dos professores ou do diretor de escola, era uma questão de política de escola, era uma escola consciente, uma escola que auxiliava, ajudava, incentivava, motivava o aluno a ter a sua própria opinião, a gente tinha por exemplo competições de teatro, de dança, de musica, nós tínhamos muita participação, embora fosse uma escola pública.

§80 - Douglas: Em que ano isso aconteceu?

§81 - Diógenes: Isso foi em 1994, ou 1995, ou 1996. Assim é, claro eu não lembro mais, mas era início da década de 90, porque logo depois eu fui pro Seminário e foi outra situação.

§82 - Douglas: Então dessa época que está falando, você acredita que atividades que envolvam a comunidade, extraclasse, ou extracurriculares, ou até mesmo atividades diferenciadas, com os alunos, favorecem a formação política e crítica dos estudantes?

§83 - Diógenes: Com certeza, porque abre um leque onde eles possam ter mais opções de escolha, que eles saibam inclusive dar suas próprias opiniões, se impor mesmo, enquanto indivíduos na sociedade.

§84 - Douglas: E vocês o que acham disso? Dessas atividades extraclasse, que podem também ser atividades envolvendo mais de uma área, outros segmentos, multidisciplinares e a relação disso com a formação de cidadãos críticos e politizados, ou de uma educação que seja democrática.

§85 - Tales: Depende muito da maneira como é direcionado essas atividades, depende do norte, da maneira como essas atividades estão sendo praticadas.

§86 - Hepátia: Se não fica o fazer pelo fazer.

§87 - Diógenes: Tem que ter objetivo.

§88 - Tales: Volta no meu raciocínio inicial, eu não tive em toda a minha formação, não consigo visualizar, não tive um professor que direcionasse a minha opinião, nenhum, e olha que eu tive um monte de professores, mas eu não tive nenhum que tentasse direcionar minha opinião, às vezes pode ser que meus colegas aqui tivessem tido.

§89 - Douglas: Por esse “direcionasse minha opinião”, podemos entender doutrinação?

§90 - Tales: Exatamente, é nesse sentido. Então assim, me lembro, quando era bem moleque mesmo, tive professores que eram militantes de questões partidárias mesmo e tal, mas em sala de aula, em momento algum, ele tentou me doutrinar, ou doutrinar os colegas, então eu não sei.

§91 - Hepátia: Eu tive assim, não em questão de doutrinar, mas tive professores que insistiam em nos provocar ao ponto de nós mesmos refletirmos para sermos mais críticos, nesse sentido sim, mas não no da doutrinação.

§92 - Douglas: Vocês se consideram professores doutrinadores, ou conhecem, trabalham com algum colega que tem esse perfil? Ideologicamente falando?

§93 - Diógenes: Eu me considero educador, doutrinador não. Também não conheço alguém que seja.

§94 - Tales: Eu acho que eu nem teria condição de ser, eu não teria conhecimento suficiente ou bagagem para isso.

§95 - Aspásia: Até mesmo porque nós, na nossa formação, somos preparados para sermos educadores e não doutrinadores.

§96 - Douglas: Considerando a hipótese desse anteprojeto ter sua origem no anticomunismo e o idealizador desse anteprojeto não desejar que as ideologias tidas como de esquerda, como por exemplo, o marxismo, fossem propagadas na educação brasileira. Qual é a opinião de vocês a respeito disso?

§97 - Diógenes: Onde ele vê o perigo? Onde está o perigo?

§98 - Aspásia: Tem que combater isso dentro dos partidos e não dentro da escola.

§99 - Diógenes: Onde ele vê o perigo? Por que se nós levarmos em consideração que o comunismo existiu, mostrou sua face, provou que não deu certo, que não vai dar certo, qual é o medo? Onde está o perigo?

§100 - Aspásia: Certamente ele acha que os educadores é que são os perigos? De formar cidadão com essa personalidade?

§101 - Diógenes: Quer dizer que todos os professores são do partido da esquerda, nós somos comunistas, socialistas? É isso?

§102 - Douglas: Se a gente considerar essa hipótese da impressão que sim.

§103 - Tales: Dá impressão que sim mesmo.

§104 - Hepátia: Se nós todos fossemos de esquerda, estaríamos formando pessoas de esquerda e assim não teria mais direita. Seguindo o raciocínio proposto é isso.

§105 - Aspásia: Está aqui:

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Fonte: <http://www.programaescolasempartido.org/>

§106 - Diógenes: Mas qual é a educação que esses pais têm dado? Na maioria das vezes eles saem cedo para trabalhar e chegam à noite quando os filhos estão dormindo. Qual é a educação que eles estão querendo dizer?

§107 - Douglas: Entendi que eles querem dizer que quando o pai vier a escola e solicitar que não quer que ensine, por exemplo, ideologia de gênero para os seus filhos, o professor, por conta disso, não pode ensinar ideologia de gênero para o filho dele.

§108 - Tales: Mas se você trabalha com o coletivo, como vamos fazer isso?

§109 - Aspásia: E quando ele vem na escola e percebe que na sala do filho dele tem algum aluno com orientação de gênero diferente, ele pode dizer que não quer que seu filho estude nessa sala?

§110 - Diógenes: E isso parece que reforça o discurso do preconceito.

§111 - Tales: Parece mesmo que o buraco é mais embaixo.

§112 - Hepátia: Gente, o anteprojeto veio de um pastor evangélico, vocês queriam o que?

§113 - Diógenes: Que ele pensasse assim, não tem outra escolha.

§114 - Douglas: Como seria a prática de trabalho de vocês, o fazer pedagógico, o dia a dia na sala de aula, caso esse anteprojeto vire lei?

§115 - Diógenes: Eu vou continuar dando minha aula do mesmo jeito, do jeito que sempre fui e que acho certo. Você sabe por quê? Vou te dizer, nós temos problemas com os “testemunhas de jeová”, eu acho interessante os meus alunos dessa religião quando dou aula de ensino religioso, porque eles têm o direito de não assistirem as aulas, de pedirem dispensa, mas mesmo assim eles assistem, tanto que questionei uma aluna certa vez, perguntei para ela assim: "escuta, na aula da professora fulana, quando ela dava aula de ensino religioso, eu te vi várias vezes fora da sala e por que quando eu dou aula de ensino religioso, você faz questão de assistir?", ela respondeu: "porque é diferente, tinha filosofia". Eu vejo eles interessados, não estou trabalhando filosofia na aula de ensino religioso, mas trabalho com a questão da

autoestima, questões de respeito, e ninguém pediu dispensa e continua trabalhando comigo, assistindo as aulas de ensino religioso. Então não tive problema com ninguém, numa aula de história, no entanto, eu tive problema com uma criança dessa, Testemunha de Jeová.

§116 - Douglas: Por que?

§117 - Diógenes: Os pais gostariam de opinar sobre o que os filhos deveriam aprender, queria que eu mudasse o currículo, mas o que eu posso fazer? Eu tenho que falar.

§118 - Hepátia: Vai ter que tirar do currículo?

§119 - Diógenes: Pelo visto é o que eles querem, não vamos poder falar do Islã, das religiões da idade antiga clássica, das religiões afro-brasileiras, não vamos poder falar de um monte de coisas, vai limitar muito as aulas de história e geografia.

§120 - Douglas: Fiz alguns recortes do Projeto Político-pedagógico da Escola Monteiro Lobato, portanto da escola em que vocês trabalham, não no sentido depreciativo, mas no de estabelecer diálogos acerca de algumas ideias, e problematizá-las com o que a gente acabou de conversar sobre o anteprojeto de lei Escola sem Partido, então antes de prosseguir, gostaria que falássemos um pouco a respeito do que é para cada um de vocês os princípios básicos de uma educação pública de qualidade?

2 - Apresentação do PPP

O Projeto Político Pedagógico desta Instituição Escolar foi elaborado de forma a contemplar os princípios básicos de uma educação pública de qualidade [...]

PPP da EE Monteiro Lobato

§121 - Diógenes: Para mim é uma educação não excludente, é uma educação que dê condição ao meu aluno de competir com o aluno de uma escola particular, por que não? No mercado de trabalho.

§122 - Aspásia: Para que o aluno de escola pública tenha as mesmas chances de um aluno de escola particular, para que o educador da escola pública tenha essa preocupação. Só os ricos podem ser doutores, não acho certo, as oportunidades devem ser iguais, e educação pública de qualidade para mim é isso, coloca todos em pé de igualdade. Só os ricos podem ser doutores, médicos, engenheiros.

§123 - Diógenes: Os pobres viram professores.

§124 - Douglas: Então para você Aspásia, escola pública de qualidade é aquela que proporciona para o educando as mesmas possibilidades de ascensão social do que os que estão na escola privada?

§125 - Hepátia: Eu não vejo só assim não.

§126 - Diógenes: Eu também não, estou pensando aqui.

§127 - Hepátia: É mais como uma formação de cidadão, de pessoas conscientes, de saber ter suas próprias opiniões, etc., não só uma questão de estudar para ficar rico.

§128 - Diógenes: Por isso que digo que não pode ser uma escola excludente, tem que ser uma escola que insira o aluno na sociedade.

§129 - Tales: Porque essa questão de ascensão social ela nem existe, convenhamos, essa ideia de ascensão social é bem complexa, é muita utopia, então, eu vejo assim, essa questão de qualidade, para mim, poderíamos até tirar o termo "pública" do texto do PPP, porque eu vejo como a questão da educação como uma totalidade, a educação de qualidade é aquela que contribui para a formação do indivíduo enquanto cidadão mesmo, dele ter uma noção da função que ele tem na sociedade, de o que é ser um cidadão, como que essa sociedade se comporta, qual o papel dele ali dentro, no sentido de emancipação mesmo. E evidente, acho que o sujeito tendo isso, ele vai ter condições de concorrer no mercado de trabalho em pé de igualdade, como disseram os colegas aqui, isso é fundamental, querendo ou não isso tem que ser pensado também, isso não pode ser deixado de lado para que o educando não seja prejudicado.

§130 - Hepátia: Para que ele não seja alienado mesmo.

§131 - Diógenes: Independente do gênero, da raça e da cor.

§132 - Hepátia: Eu sou professora na Escola Pública e da Particular, então eu não vejo distinção no trabalho, então se eu ganho na escola particular, digamos, para ele ter um ensino melhor, então aqui eu vou fazer o mesmo. Eu sou a mesma professora. A mesma pessoa, o que muda, e que às vezes a gente percebe o que tem por trás, às vezes o amparo familiar, os meninos na escola particular não precisam ajudar em casa.

§133 - Diógenes: A realidade social?

§134 - Hepátia: Isso. Tem todo um contexto que precede a questão da sala de aula. Às vezes os meninos aqui estão com sono porque passaram a noite ajudando em algo, ou passaram o dia trabalhando em outra coisa para ajudar. Quem estuda à noite o contexto é ainda diferente e mais pesado, então, não vejo assim essa distinção entre pública e particular.

§135 - Diógenes: A educação excludente para mim é aquela que esse senhor do anteprojeto de lei Escola sem Partido está propondo, porque quando ele propõe esse tipo de educação está ao mesmo tempo sentenciando que o negro, o gênero, estejam fora da situação, por uma questão religiosa, uma vez que ele diz que não se deve ensinar o ensino religioso na escola ou aplicar a política que seja do professor, ele mesmo esta aplicando a sua própria política e está exigindo que todos aceitem como se estivessem engolindo sapo, quer dizer que o negro não tem direito, que ele nasceu para servir, e ele continua a serviço, e os gêneros não tem direito nem de voz e nem de vez, nem mesmo para que os colegas tenham consciência de que eles existem, que eles são seres humanos, e que eles devem ser respeitados como todo e qualquer cidadão. Isso para mim é uma educação excludente, é uma educação marginalizadora. Cada vez que a gente deixa um indivíduo à margem, o que é que estamos fazendo com o nosso papel de educador? Qual é a nossa função dentro da educação? Me lembro do Paulo Freire, se educação não é libertadora, o sonho do oprimido é tornar-se o opressor.

§136 - Douglas: Sobre,

[...] e formação política, social e cultural da clientela atendida.

PPP da EE Monteiro Lobato

Da forma como está escrito, vocês também têm a impressão que o texto sugere uma separação entre a *educação pública de qualidade* e a *formação política, social e cultural da clientela atendida*? Como percebem isso?

§137 - Hepátia: Está intrínseco.

§138 - Diógenes: Não é mesmo possível essa separação.

§139 - Tales: Está intrínseco, uma coisa depende da outra, por exemplo quando o aluno vê algo fora da escola, em um jornal, então observa na sociedade e traz para a sala de aula, por isso digo que é algo que está vinculado, mas não é algo que eu trouxe para ele, isso acontece muitas vezes do aluno me perguntar sobre determinado assunto e solicitar que eu comentasse. Sempre faço isso, comento, só que sempre digo que a opinião é particular, minha. Acho que essa "formação política, social e cultural da clientela atendida", vai além da escola, ele vai ter essa formação maior, com mais profundidade, na sociedade em que ele convive. Eu não me vejo formando meu aluno, política, social e culturalmente. Essa formação está vinculada a educação, só que essa formação não acontece efetivamente em sala de aula, ela acontece efetivamente na sociedade, acontece efetivamente naquela revista que ele pega para ler, no jornal, no ambiente que ele frequenta com a família dele, na conjuntura familiar.

§140 - Diógenes: Eu acho que é um conjunto Tales, na sala de aula ele também convive em grupo.

§141 - Hepátia: Por exemplo, quando um aluno chega para você e diz que viu alguma coisa no jornal e deseja comentar, só o fato dele querer conversar, é um tipo de informação.

§142 - Douglas: Entendi que o Tales disse que essa formação não se encerra nos limites da sala de aula.

§143 - Tales: Isso mesmo, apesar de estar tudo vinculado.

§144 - Diógenes: Concordo.

§145 - Hepátia: Dessa forma também acredito que seja assim.

§146 - Douglas: Como entendem que o ensino de filosofia pode, e se pode, contribuir para essa formação política, social e cultural?

§147 - Diógenes: Conscientizando da importância do papel de cidadão, ou pelo menos buscando que ele entenda ou conceitue o significado dessas palavras em sociedade, como política e direitos, porque eles não sabem que têm direitos e deveres, e quando a gente diz a palavra política, eles têm noção do que é política partidária, não do significado da verdadeira política em si. Então, a filosofia é muito importante nessa formação de entender o que significa filosofia, qual é o papel da sociologia, qual é o papel do cidadão mesmo. A filosofia, acredito e sempre defendi isso, e aprovo aquelas instituições que têm a coragem de ensinar filosofia desde a educação infantil, e temos isso no Brasil, porque vejo que aí sim vamos ter cidadãos mais conscientes. E essas questões que o Tales está dizendo, que é a escola ou não a responsável por essa formação, eu insisto que ela é sim muito importante. Ela pode não impor opiniões, ideias, mas ela dá condições para que o seu aluno seja “ele”, um ser único, um indivíduo, que ele saiba que ele está dentro de um coletivo, mas que ele seja capaz de ser ele, independente de qualquer coisa.

§148 - Tales: É na condição de levar o indivíduo à reflexão, vejo essas disciplinas como aquelas que levam o indivíduo a inquietações e a reflexão. Não me recordo de nenhuma professora minha, talvez uma de filosofia, mas não me recordo de nenhuma aula de filosofia ou sociologia, especificamente, mas não foi nada marcante em minha vida, mas são disciplinas que geram inquietações no indivíduo, na verdade acho que a função delas é essa, não tenho formação na área, o Diógenes pode falar muito melhor que eu.

§149 - Diógenes: Acho que o objetivo delas é fazer pensar mesmo.

§150 - Tales: É isso mesmo que penso, que elas devem levar o indivíduo a inquietação, a pensar mesmo. É para ele perceber que faz parte de um todo, que é uma pecinha dentro de

um todo, então é refletir mesmo sobre a função que tem dentro de um sistema, como o sistema funciona e tal.

§151 - Douglas: E a geografia, como ela está para você no contexto da formação política, social e cultural?

§152 - Tales: A geografia tem duas vertentes, temos a física e a humana. Sou geógrafo, a minha formação é em geografia física, então eu não bebi muito da geografia humana, mas a geografia tem boas reflexões a esse respeito.

§153 - Douglas: Me refiro a geografia que você pratica no seu cotidiano escolar, na educação básica.

§154 - Tales: Eu tento gerar essa inquietação no aluno ao dar aula de geografia, essa inquietação que contribua para a formação política, social e cultural. Às vezes jogo um assunto e digo para eles correrem atrás, irem ler para buscarem respostas, para ver o retorno, é evidente que percebo que alguns correm atrás, leem, percebo a evolução em termos de conhecimento, a própria oratória do aluno você vê que vai mudando, então assim, como a Hepátia colocou, são coisas que estão vinculadas, mas volto a bater naquela tecla, eu acho que o grande forte nessa formação, não é o professor Tales, não é o professor Diógenes, nem o professor Douglas em sala. Esses professores apenas mostram o caminho, dão um panorama geral e mais algumas outras coisas, não no sentido de doutrinar, mas no sentido de conhecimento. O aluno, o indivíduo em si, na sociedade fora da escola é que vai se formar.

§155 - Diógenes: A gente apresenta as possibilidades.

§156 - Tales: Até porque você tem uma relação de conteúdos, e você permanece, pelo menos falo por mim, em cima da relação de conteúdos, e é uma relação extensa, não dá para sair daquilo e buscar outras coisas, porque você tem uma relação extensa de conteúdos.

§157 - Douglas: Você acha que essa relação de conteúdos, essa que você acha que é extensa, não contribui para a formação política, social e cultural?

§158 - Tales: Contribui, evidente que contribui, só que às vezes, tem determinados conteúdos que vai depender muito de como você direciona, uma mesma informação, eu chego e passo de um jeito para o Diógenes, se for você, vai passar de outro, se for a Hepátia que for passar, vai ser diferente, então depende muito da maneira como se é abordado. Não vejo o professor abordando alguma coisa em sala de aula querendo doutrinar o aluno, não é por exemplo que quando o professor de história trabalha a Revolução Russa, por exemplo, implantação do socialismo e etc., não é porque o professor trabalhou aquilo que o aluno vai seguir esses princípios.

§159 - Hepátia: Não é porque ensinamos sobre o nazismo que queremos que nossos alunos se tornem nazistas.

§160 - Diógenes: As abordagens são quase sempre muito rasas, não dá para ir fundo nas ideias. Para conseguirmos formar um indivíduo assim doutrinando, a gente teria que ir a fundo da questão, e isso não é possível, não tem tempo, o contexto não é para isso.

§161 - Douglas: Então é possível doutrinar um aluno? Ou uma pessoa? É isso que você está me dizendo?

§162 - Diógenes: Não é possível no contexto educacional atual, brasileiro. Talvez seria num processo de ditadura, onde houvesse uma espécie de lavagem cerebral.

§163 - Douglas: Perguntei porque você disse que se numa outra situação, outro contexto, mais tempo, onde as abordagens fossem mais profundas.

§164 - Diógenes: Não é possível, ainda que a educação fosse integral, nós temos tanto a transmitir, a passar, que fica no superficial, quem quer corre atrás.

§165 - Tales: Por isso que estou dizendo que extrapola os muros da escola.

§166 - Douglas: A formação política, social e cultural?

§167 - Tales: Sim.

§168 - Hepátia: O que entendi é o seguinte, a gente pode instigá-los para que eles procurem fora, se eles querem seguir aquilo, a escolha é deles, mas a gente faz nosso papel de mostrar.

§169 - Tales: Mas você não doutrina o outro, é isso que estou dizendo, o professor não doutrina ninguém.

§170 - Hepátia: Exatamente. Se fosse assim eu estaria tentando transformar todos os meus alunos em matemáticos, que é minha área.

§171 - Diógenes: E eu em filosofia.

§172 - Douglas: Você se sentiu doutrinada ao ser formada professora de matemática?

§173 - Hepátia: De jeito nenhum, eu tive bons modelos, ídolos, pessoas que me afetaram positivamente e que eu quis me inspirar no trabalho deles.

§174 - Douglas: Então aproveita e responde para gente, de acordo com sua prática, a questão da matemática e da formação política, social e cultural.

§175 - Hepátia: Na matemática a gente fica muito travada, não tem como sair dos conteúdos matemáticos para assuntos mais polêmicos, e levantar questões também importantes para se viver em sociedade, mas quando existe as perguntas, não corto simplesmente sem antes realizar um debate, mas eu falo, procurem saber mais, tragam informações para gente discutir isso mais detalhadamente em sala depois, e a gente discute.

§176 - Douglas: Você discutiu algo sobre o processo de impedimento da presidenta Dilma, por exemplo?

§177 - Hepátia: Sim, não de forma partidária, às vezes eles traziam alguma ideias que estavam no facebook, e a gente discutia a veracidade daquelas informações, orientava para que eles buscassem em outros lugares. Nada que fiz foi no sentido de tomar partido de um dos lados, mas sempre com o objetivo de que eles construíssem as ideias deles.

§178 - Douglas: Então você acha que é possível ser professora de matemática, ensinar os conteúdos matemáticos e também ensinar para a formação política, social e cultural?

§179 - Hepátia: A gente não está totalmente desvinculado, não podemos pensar que porque estamos em aula de matemática não podemos discutir esses assuntos, do mundo lá fora, estamos presentes, vivenciando, são assuntos que estão nas mídias, que eles estão vivendo, então eles também querem saber o que nós professores, mesmo os de matemática, estamos pensando a respeito de determinados fatos.

§180 - Douglas: No seu curso, na sua formação, você teve alguma coisa nesse sentido, no de como operar com a matemática e a formação política, social e cultural do aprendiz?

§181 - Hepátia: Na graduação?

§182 - Douglas: Sim, também, mas quando eu falo formação eu me refiro a tudo que você experimentou que contribuísse de alguma forma para a sua formação profissional.

§183 - Hepátia: Não específico para a matemática, não o conteúdo em si, mas na escola mesmo, eu tive boas referências, no ensino médio, a aula do professor Parmênides⁴⁷, por exemplo, ele colocava o conteúdo, pedia para contextualizar com outras ideias da internet, ou do jornal, era bastante problematizado nas aulas desse professor, que me dava aula de geografia inclusive. Mas no curso de matemática, na minha graduação, não via muita abertura para isso não.

§184 - Douglas: Aspásia, na pedagogia, como é isso, a formação política, social e cultural? Para ser mais específico, quero dizer, como você Aspásia, profissional aqui nesta escola, tendo passado por um curso de pedagogia, inserida neste contexto, pode nos dizer acerca dessa formação?

§185 - Aspásia: Como eu só trabalho com crianças de zero a oito anos, formação para eles, a gente fala muito do dia a dia deles, como se comportar, limites, porque eu acho que a formação inicia quando a criança começa a falar, o porquê do sim, o porquê do não, dizer o

⁴⁷ Nome fictício.

que pode e o que não pode, porque é aí que acho que a gente começa a formar o cidadão. Criança precisa ter limite desde muito pequena, para que não chegue no ensino médio ou no ensino fundamental, aquela criança sem limite, e a gente trabalha muito a interdisciplinaridade, é uma prática que a partir de um tema você trabalha várias ramificações, então como meu trabalho é mais voltado para essa faixa etária e com crianças especiais, o meu foco maior é esse público, o de crianças especiais, tanto é que aqui eu sou professora de apoio a uma dessas crianças. O aluno que eu acompanho aqui tem deficiência intelectual, ele não fala, mas ele compreende, se expressa no olhar, na maneira como ele se comporta com o rosto, com as mãos, entendo que isso acontece porque ele é estimulado a isso. Então, a função de nós educadores é estimular em várias circunstâncias, vários acontecimentos, nunca achando que o educando é incapaz de aprender, por mais que ele apresente qualquer tipo de deficiência. E quando eu falo para as mães, olha seu filho tem Síndrome de, ele sabe o que pode ou não fazer, porque quando ele está comigo eu falo “não pode”, e ele *Down* não faz. Esses dias uma mãe me levou numa aula de balé com o filho dela para eu ver o problema da indisciplina dele, ela pediu e eu fui, porque muitos pensam que porque ele tem deficiência é um coitadinho, que não pode falar não, e não é assim, porque a criança, se ela é ensinada desde pequena, ela vai ter noção e vai conseguir viver em sociedade, então, quando eu coloco essas coisas, o "sim", o "não", o "porquê", ela vai crescendo tendo a compreensão do todo, e do todo que ela está inserida, porque muitos falam sobre inclusão, a gente vê muito as crianças com deficiência num ambiente de exclusão, e não é só escolar não, a gente vê isso no ambiente familiar também, e tem muita criança que não é aceita dentro da própria família. Tudo isso é a formação social dele.

§186 - Douglas: O que vocês entendem, como pensam o fato dessas ideias (da educação pública de qualidade e da formação política, social e cultural) estarem no Projeto Político-pedagógico da escola em que trabalham, ou seja, como percebem essas ideias fazendo parte dos princípios norteadores da educação que esta instituição escolar oferta? Ainda mais, vocês acham relevantes essas ideias terem sido abarcadas no PPP da escola? Essas ideias são discutidas coletivamente? Qual é o envolvimento dos outros professores no que se refere a essas ideologias pedagógicas?

§187 - Tales: Pegou-me meio de supressa essas perguntas.

§188 - Douglas: Você acha que estando ou não no PPP da escola, essas coisas acontecem da mesma forma?

§189 - Tales: Eu acho que se suprimíssemos essa informação aqui, essa formação, esse pensamento de escola pública com qualidade ou a formação política, social e cultural, não iriam deixar de acontecer, eu acho que a formação do indivíduo, por favor não entendam como doutrinação, é um processo natural dentro da escola, na família, dentro da sociedade, até porque acredito que a maioria dos professores não conhecem o Projeto Político-pedagógico.

§190 - Douglas: Não participaram da elaboração?

§191 - Tales: Se participaram ou não, não sei dizer, não sei dimensionar, mas os que chegaram agora, se foi um ou dois que leram, eu realmente não sei.

§192 - Douglas: Então essa ideia estar vinculada no PPP não pode ser entendido como uma potencialidade do PPP e do próprio processo de formação em si?

§193 - Tales: Potência eu acredito que tenha, mas o que acontece é que o professor que está na sala de aula, sua prática não vai mudar por algo estar ou não no PPP, e vou mais além, da mesma forma que eu trabalho em várias escolas, da mesma forma que eu trabalho em uma, trabalho em todas.

§194 - Aspásia: Nem todos os PPPs são iguais.

§195 - Tales: Da mesma forma que eu desempenho o ensino de um conteúdo em uma escola eu dou o mesmo tratamento em todas as escolas que eu trabalho. Evidente que o desenrolar do conteúdo é diferente.

§196 - Hepátia: A forma como se avalia, por exemplo.

§197 - Tales: A maneira de se abordar, de se trabalhar é indiferente.

§198 - Diógenes: Eu vejo que a filosofia política das escolas, mesmo elas fazendo parte da mesma instituição, o Estado, ela se diferencia, mesmo que pouco, mas se diferenciam.

§199 - Douglas: Vocês querem falar alguma coisa a respeito disso que o Diógenes acabou de dizer? Hepátia?

§200 - Hepátia: Eu não li o projeto.

§201 - Diógenes: Eu também não.

§202 - Tales: Se vocês entrarem na internet, no sistema online da rede estadual, ele está disponível e é de fácil acesso.

§203 - Douglas: Ele tem poucas páginas, e no meu ponto de vista é um texto interessante, com ideias fortes. Vejo que precisa de uma atualização, principalmente no que se refere às questões burocráticas que se fazem presentes no documento e devem ser atualizadas pela própria natureza do documento, mas isso não é tão relevante no meu ponto de vista para as questões ideológicas da escola. O fato dele não ser dialogado e de que nem todos os educadores da instituição não tem conhecimento de suas especificidades é o mais importante.

§204 - Hepátia: Na minha concepção, não é o que está escrito no papel que vai mudar a nossa forma de trabalhar, às vezes na própria formação continuada, nas discussões que existem, não é porque está ali escrito no papel.

§205 - Tales: E também eu acredito que ninguém está fazendo diferente do que está escrito no documento.

§206 - Douglas: Por enquanto e pelo que temos visto aqui nas rodas de conversas, temos evidências que não.

§207 - Aspásia: Mesmo não tendo conhecimento sobre ele, está todo mundo dentro dessas ideias.

§208 - Tales: Está todo mundo dentro dos parâmetros esperados.

§209 - Aspásia: Mas que seria muito bom todos sentarem e socializarem essas ideias, isso seria.

§210 - Douglas: Pois é, a ideia é ressignificar a ideia de Projeto Político-pedagógico de caráter meramente burocrático, até mesmo na sua produção, a ideia é de que essas discussões ocorram, de que os pensamentos dialoguem entre si, e somente depois serem registradas no PPP, ou seja, é pensar a escola e depois registrar, não o contrário, pensar na escola a partir do que está escrito no PPP. Então a ideia de se pensar no processo de produção desse documento é para que possamos destruir essa ideia de que a Hepátia falou, de pensar na escola a partir de um papel, e sim marcar e entender como é importante o movimento oposto a isso.

TERCEIRA RODA DE CONVERSA

O feminismo e a educação

§1 - Douglas: Boa noite, hoje é dia 15 de setembro de 2016, estamos mais uma vez aqui reunidos, nas dependências da Escola Estadual Monteiro Lobato, eu, Douglas Gonçalves da Silva, junto com as professoras Aspásia e Hepátia e com o professor Diógenes. Pensei em conversarmos hoje a respeito do feminismo, uma vez que esse assunto foi mencionado em nosso grupo de relacionamento online, na plataforma virtual possibilitada pela rede social *facebook*. Trouxe também, de maneira prática, outros recortes do Projeto Político-pedagógico da Escola Monteiro Lobato, para que talvez possam servir de ponto de apoio ou partida para problematizarmos nosso diálogo, mantendo o caráter de informalidade das rodas de conversa, seguindo a dinâmica combinada para a produção de dados da pesquisa em questão.

Sobre o as ideias do PPP discutidas em nosso último encontro em relação ao encontro de hoje, acerca do feminismo e da educação, penso que compreendemos a educação de qualidade como algo que converge com bastante potência para o pensamento de que a qualidade da educação pública não se desvincule de nenhuma maneira da formação política, social e cultural. Nesse processo, se a educação possibilita emancipação do sujeito aprendiz, é por meio dessa formação que isso ocorre. No processo de emancipação, de formação de cidadão com ideais críticos, as classes sociais com menores expressões e voz em nossa sociedade, sejam elas por questões econômicas ou simplesmente pelo fato de destoarem do pensamento comum de conduta humana, da moral resultante do pensamento e da prática social hegemônicas, devem receber atenção na prática educativa por estarem à margem em suas liberdades e subjetividades individuais.

Quando falo em menores expressões, menos voz, estou abarcando muitos grupos, inclusive o grupo das mulheres, que sofrem constantes violações a sua integridade humana, muitas vezes por conta do pensamento separatista e misógino presente e dominador que existe em nosso contexto atual, onde o patriarcado masculino é a ideologia que se põe hegemônica. Também por conta disso, falaremos do feminismo enquanto movimento que se opõe a esse discurso patriarcal e hegemônico. Isso é uma justificativa para o porquê de falarmos dessa temática num contexto educacional e democrático. Sobre a revista que foi sugerida no grupo do *facebook* pela Hepátia, nós podemos ao mesmo tempo falar dela e de outro artigo da Revista Carta Capital (Feminismo é ideologia?), do qual recortei algumas ideias com o intuito de ajudar em nossas conversas.

§2 - Hepátia: A revista é a *Nova Escola*, do mês de setembro de 2016, eles trazem perguntas explicando o porquê da matéria, e também situações reais em que o feminismo aparece na escola, de que forma as meninas tentaram se impor como pessoas pensantes, por exemplo, eles tratam o tema citando uma professora da Universidade Federal da Bahia que estuda essas coisas, Maíra Kubík Mano, professora do Departamento de Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, e também citam algumas situações que elas enfrentam. Interessante.

Revista Nova Escola - set/2016

O Feminismo

[...] afirmar que as meninas devem se dar ao respeito, ideias assim jogam a culpa pelo assédio na vítima, força as meninas a se encaixarem num modelo de comportamento adequado, em vez disso converse com os meninos sobre a necessidade de respeitar todas as mulheres sem exceção, e outra coisa, fazer piadas de meninos com atitudes femininas, o machismo também prejudica os homens quando impõe um padrão de comportamento e diminui os demais, para título de levar os estereótipos de ser menina ou menino e a aceitação das diferenças na escola;

[...] Reproduzir piadas que diminuam as mulheres, converse com os alunos ou colegas para saber se aquela piada que parece inofensiva está sendo ofensiva, é a melhor forma de saber quando parar, proibir que as meninas usem shorts ou saias, em vez de banir que tal discutir quais as roupas adequadas para a escola, e a ideia de que nenhuma roupa dá o direito de assediar uma mulher.

[...] Separar os esportes por gênero, crianças e adolescentes estão em processo de formação, catalogar o que podem ou não fazer prejudica o desempenho escolar e o desenvolvimento deles, busque estimular meninas e meninos a fazer todas as atividades.

Fonte: Revista Nova Escola, set/16

§3 - Douglas: Dessa situação que nos foi apresentada - proibir que as meninas usem shorts ou saias, em vez de banir, que tal discutir quais as roupas adequadas para a escola, e a ideia de que nenhuma roupa dá o direito de assediar uma mulher. Quais são as experiências de vocês

nessa direção e também ao encontro da educação pública de qualidade e da formação política, social e cultural?

§4 - Hepátia: As meninas ao falarem de feminismo, não têm a intenção de ser melhores que os homens, ou de tomar os seus lugares em nossa sociedade, elas não têm a intenção de propagar essa ideia como se fosse uma verdade única e absoluta. Mas tive experiências também de grupos de meninas que viveram a situação das roupas e se posicionaram de maneiras diferentes diante o feminismo. Como dou aulas em escolas diferentes, percebi que alguns grupos se abriram para o diálogo e outros não. Na escola onde apareceu a questão das roupas como algo imposto, houve resistência das meninas feministas, exatamente com relação ao shorts, elas queriam ir para a quadra fazer manifestação contra a proibição. Foi criado um grupo no aplicativo do celular *whatsapp*, inclusive as meninas religiosas, conservadoras, colocaram pais no meio, falando que não era para que as meninas expusessem seus corpos. Então, foi bem crítico o processo, teve muitos atritos entre quem queria liberar o uso dos shorts e os que pensavam o contrário, geralmente associado ao grupo dos religiosos.

§5 - Douglas: E qual foi o desfecho dessa história?

§6 - Hepátia: Ficou do jeito que estava, ou seja, não pode usar short curto, mas no meu ponto de vista, a maneira como foi conduzido o processo, querendo ou não, nossa sociedade é muito machista, não tem como mudar o pensamento dos meninos, porque isso é uma coisa intrínseca de dentro de casa, alguns pensamentos como do tipo em que os meninos podem tudo e as meninas nada. É com bom senso que as coisas mudam.

§7 - Douglas: Existe esse machismo ainda?

§8 - Hepátia: Infelizmente sim.

§9 - Douglas: Segue algumas ideias sobre o feminismo recortadas do artigo da Revista Carta Capital:

Feminismo é ideologia?

Ideologia é igual a mau-hálito: quem tem muitas vezes não sabe.

por Joanna Burigo

O nível do debate é raso, e suas táticas, pueris. As feministas dizem que as mulheres não são obrigadas a ser dona de casa? Acusam-nos de obrigar outras mulheres a trabalhar fora.

Dizem que ideologia é igual a mau-hálito: quem tem muitas vezes não sabe. Se o feminismo é uma ideologia, estariam as feministas cientes do próprio bafo?

Para Márcia Tiburi o feminismo não é uma ideologia, mas uma proposição dialética em que a diversidade é preservada e defendida, bem como um projeto filosófico que coloca em xeque a lógica da dominação.

Segundo Tiburi, o feminismo é “uma teoria prática que surge das condições concretas das relações humanas, enquanto essas relações são baseadas em relações de linguagem, que são relações de poder”.

O feminismo critica a sociedade patriarcal, e a feminista é alguém que pensa criticamente em possíveis leituras sociais organizadas fora da lógica da dominação masculina.

O projeto feminista não é ideológico no sentido que não visa trocar a ideologia vigente por sua oposta – como substituir o patriarcado pela dominação feminina, por exemplo – mas sim mover na direção de formas mais equânimes de viver em sociedade. [...]

A misoginia é o ódio ou aversão às mulheres, e machismo pode ser entendido como um senso excessivo de autoridade masculina ou virilidade agressiva. Nem sempre misoginia e machismo vêm juntos, nem exclusivamente de homens.

A produção feminista é focada em falas e atos misóginos e machistas, pois através da linguagem é possível revelar a existência do patriarcado. Alertando sobre o poder de significação das palavras, o feminismo denuncia discursos preconceituosos e de ódio, e explica, com evidências teóricas e empíricas, o que acontece quando eles se materializam. [...]

A lógica da dominação masculina é arraigada, fomos todos constituídos dentro dela. Por causa disso acreditamos que ela é natural, e achamos tão comum que se diga às mulheres o que devemos ou não fazer.

[...]

As feministas dizem que as mulheres não são obrigadas a casar, ter filhos, ser dona de casa, se depilar, ser bonita, etc.? Acusam-nos de obrigar outras mulheres a ser solteiras, abortar, trabalhar fora, crescer os pelos, ser feias, etc.

É difícil manter diálogo com quem só quer ridicularizar o feminismo para manter a lógica da dominação masculina. [...]

A luta feminista é, e sempre foi, para que as mulheres – todas as mulheres – se libertem de amarras que sentem ter por serem mulheres, por saberem que passam por coibições pelas quais homens não passam. [...]

E é resistente a sofismas. O projeto dialético feminista aprecia a lógica, é fundamentado na crítica, e é bem organizado nas alianças e nas diferenças. E como se não bastasse, a Beyoncé é nossa.

Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/feminismo-e-ideologia>
publicado 27/04/2016 03h09, última modificação 27/04/2016 08h42

§10 - Douglas: A luta do feminismo é para as mulheres, mas também é para que todos dessa sociedade de dominação patriarcal, mudem sua forma de entender o lugar das mulheres nas relações sociais. Isso para mim implica em uma luta de mudanças de paradigmas e de valores de toda sociedade, inclusive as liberdades ganhas com a queda do modelo patriarcal de dominação poderão ser sentidas por grande número dos grupos que vivem à margem. Dessas questões todas, eu fico pensando no contexto escolar, como fica a educação e os ideais democráticos frente a essa problemática? O feminismo é democrático?

§11 - Diógenes: Eu fico me perguntando quantos grupos feministas existem hoje? Porque volta e meia vemos a radicalização do movimento, não sei até que ponto esse grupo é hegemônico, dá a impressão que não é, existe grupos feministas, e cada um pregando valores diferentes.

§12 - Hepátia: Mas como em qualquer movimento, existe sempre os extremistas e os ponderados.

§13 - Douglas: Tive acesso a outro artigo que diz do feminismo, uma das ideias que estão presentes nele, é de uma vertente do feminismo que tem um viés mais radical. Não trouxe esse texto porque achei muito técnico, mas vou disponibilizá-lo em nosso grupo no *facebook*. Então, podemos falar que a essência desses movimentos se converge na luta contra o modelo patriarcal de dominação das relações, o que difere são as especificidades da intervenção, de como lutar contra isso? Percebo um movimento importante, por lutar contra a hegemonia do pensamento patriarcal, pelo potencial favorável às diferenças e às distintas formas de se existir.

§14 - Diógenes: Eu conheço pouco a história do feminismo, então eu não tenho muito que falar.

§15 - Aspásia: Sobre o feminismo ser ou não democrático, é como o Diógenes falou, o foco central é um, mas tem várias ramificações diferenciadas, porque às vezes a gente considera um grupo que prega que o feminismo é uma coisa, e não é tão radical, mas depois a gente vê em outro lugar que não, como o PPP, você pega o de uma escola, é uma coisa, o de outra é diferente, e são escolas da mesma cidade, são as mesmas pessoas, os alunos têm basicamente a mesma origem. Então, na minha visão, pode ser ou não democrático.

§16 - Diógenes: Existe uma frase de uma feminista, acredito que ela era declaradamente feminista, filósofa, doutora em filosofia, ela dizia assim:

§17 - Douglas: Você lembra o nome dela?

§18 - Diógenes: Sim, ela era judia, *Edith Stein*, também era uma santa católica e dizia assim: a mulher deve estar ao lado do homem, nem na frente, nem a trás, ao lado.

§19 - Douglas: Como ensinar com olhos nas diferenças?

§20 - Aspásia: Para ensinar primeiro a gente tem que conhecer as diferenças.

§21 - Diógenes: Para ensinar primeiro a gente precisa conhecer as diferenças para tentar entender em qual terreno a gente está pisando, porque se não fica difícil.

§22 - Douglas: Pensem na prática de vocês, como agem no cotidiano pedagógico nas situações que envolvem a questão da diferença?

§23 - Hepátia: Tem coisas que são difíceis mesmo, eu acho que tem que saber também, mas se você vê situações em que está havendo imposições, uma discriminação, de forma imposta, eu acho que a gente tem que intervir.

§24 - Douglas: Tem uma medida? Qual é o ponto em que você decide intervir?

§25 - Hepátia: Tem sim, eles podem discutir isso nas minhas aulas de matemática, na escola pública não acontece tanto, mas na particular, às vezes surge no meio da aula. Eles falam o que os incomodam, sugerem assuntos, e sempre tem os do contra, aquele que é totalmente religioso e prega aquele discurso conservador, e você percebe que ele tenta impor esse discurso para convencer os outros, e sempre a turma também tem suas ideias, tentam rebater, e daí estabelece-se o diálogo, acontece casos de a discussão não ser tão sadia.

§26 - Douglas: Não é uma discussão totalmente madura?

§27 - Diógenes: Isso, nesses casos a gente tem que intervir.

§28 - Hepátia: Isso mesmo, de forma que, no caso dos shorts, a menina que fez a discussão é irmã desse evangélico, a mãe deles participou das discussões e no seu discurso da mãe as meninas não podiam usar shorts curto porque os meninos iam cair matando em cima delas, porque isso é natural dos meninos e eles não conseguem controlar.

§29 - Douglas: Dizendo que esse comportamento deles é natural?

§30 - Hepátia: Isso, dizendo que é natural eles agirem assim. Como assim?!

§31 - Aspásia: Eles veem como se as meninas estivessem provocando eles.

§32 - Douglas: A Hepátia deixou claro que ela não acha natural esse comportamento dos meninos, e que eles têm que aprender a respeitar as meninas, e que se elas quiserem ir de shorts curto algum dia, os meninos devem entender que elas não estão se oferecendo para ninguém.

§33 - Hepátia: Eu acho que elas foram precipitadas porque queriam impor a opinião e a vontade delas sem levar em consideração todo o contexto, queriam forçar isso, daí acho também que esse não é o caminho. Disse que apoiava o que estavam reivindicando, e que se quisessem trabalhar o feminismo tinham que entender o que significava esse movimento primeiro. Disse também que talvez elas estivessem vendo o movimento só como radicalismo, como algo que possa permitir bagunça dos alunos, e não é assim, não é só bater de frente com

a escola ou com as regras que estão há muito estabelecidas em nossa sociedade, assim o movimento enfraquece e perde o sentido.

§34 - Douglas: As alunas que protagonizaram essa situação tiveram ajuda de alguém nas questões conceituais do movimento, algum professor ou outro educador?

§35 - Hepátia: A gente não tomou partido, atuávamos mais como orientadores ou moderadores da situação que estava em conflito, eu falei com eles, a professora de história e filosofia também falou, a de sociologia, ela também trabalhou com eles as questões conceituais, porque o fato não se resumiu a sala de aula deles, tomou a proporção de envolver todos da unidade escolar. Tinha até grupo do *whatsapp*.

§36 - Douglas: Então foi um momento muito rico de possibilidades de debates da escola?

§37 - Hepátia: Sim, concordo que foi rico, mas acho que foi muito perdido também, poderia ter sido de outra forma. Eu disse para eles que as coisas não mudam de uma hora para outra, e mesmo quem consegue ver essas questões de preconceito com mais cuidado, ainda se sente um pouco travado quando se fala em mudar o pensamento machista, não pode ser de uma hora para outra, tem que ser pensando, nós mesmos ainda trazemos pensamentos e práticas machistas, é preciso muito estudo e muita sensibilidade para poder mudar, muita educação. Eu tenho professores que têm tatuagem e é normal, vários professores têm tatuagem e é normal também, eu pinteí meu cabelo de azul, pronto, virei a professora do cabelo azul, se eu tenho uma tatuagem, como eu tenho uma grande nas costas, pronto, ela é a professora tatuada. Por que ELE pode e eu não posso?

§38 - Douglas: Mais uma vez aparece para gente o fato de que as mulheres em termos práticos não tem os mesmos direitos que o homens, diferente da lei.

§39 - Hepátia: Por exemplo, antes na reunião de pais eu era a professora de matemática, agora eu sou a professora de cabelo azul.

§40 - Aspásia: O rótulo. Nos rotulam muito facilmente.

§41 - Hepátia: As coisas simples que as mulheres fazem são notadas, enquanto que se o homem fizer, não tem problemas. Por exemplo, eu sou casada e uso aliança, mas ela me deu alergia e eu tirei por uns dias, quando as pessoas perceberam, vieram me perguntar se eu estava bem, porque eu estava com uma cara triste, eu disse que estava bem, normal e questionei o porquê da pergunta, e me disseram que era por conta da aliança que estava faltando no meu dedo.

§42 - Douglas: Você entende que a equipe de gestão da escola agiu corretamente nessa situação ou existe algo que poderia ter sido feito e não foi?

§43 - Hepátia: Não fez nada, porque um assunto tão rico, que deveria ter sido trabalhado de tantas formas. Eu falei para os alunos que eles podiam ter procurado a direção, eles poderiam ter tido muita coisa, palestras, debates. Tem que ter discussão, isso não é uma coisa da noite para o dia que vão tornar uma pessoa machista numa pessoa feminista, e outra, não é também uma questão de tornar, e sim de mostrar as outras situações, e aí depois que tudo havia se perdido, que eles foram pensar nisso, tarde demais.

§44 - Douglas: Como você vê sua prática de professora diante toda essa história?

§45 - Hepátia: Eles me veem como uma professora conselheira rebelde, porque a minha visão com relação a educação não é tão voltada para favorecer a gestão, direção e a coordenação da escola, é mais favorecendo o aluno, mas de forma que eu oriente quando estiver errado. Então nessa questão, sobre o que aconteceu, eles sempre me procuraram com esses temas polêmicos, mesmo eu não tendo a instrução que precisa ter para falar, como o Diógenes disse, a gente vai falando de acordo com nossas vivências, o que a gente passou, e com relação a essa situação. Disse que eles estavam corretos e que eu concordava com isso, mas não com a maneira como agiram, não concordo. Essa coisa da falta de diálogo e de aproveitar oportunidades para debater assuntos polêmicos, eu penso que não acontece somente naquela escola, e sim em grande parte das escolas brasileiras, públicas e privadas. Nesta escola também aconteceu uma situação que precisava ser debatido, o tema era a homossexualidade, era muito rico e não foi também, então, em todo lugar acontece isso, a gente tem muito que aprender mesmo. Então, eu acho que tem assuntos que nós precisamos falar na escola para que não aconteça o que vem acontecendo. E se aparecer, como exemplo, uma menina transexual, vai impedir ela de assistir aula, de ir ao banheiro masculino ou o

feminino?, então temos que falar, que estudar, é por isso que eu também trouxe essa outra revista (Revista Nova Escola), que conta a história de um menino que queria ir para a escola vestido de fada.

§46 - Douglas: E aí, como lidar com um aluno que gosta de se vestir assim?

§47 - Hepátia: Então, eu penso que esse assunto deve ser debatido, nós vivemos num ambiente machista, até mesmo dentro da escola. A escola é o ambiente mais repressor que existe, precisamos lutar contra isso.

§48 - Douglas: Hepátia, como você, sendo uma professora de matemática, ensinando os conteúdos de matemática, no planejamento ou na prática, se sente ao falar nesses assuntos (das diferenças) na suas aulas? Fala da sua experiência.

§49 - Hepátia: Então, não é nada planejado, para falar assim, hoje eu não vou dar aula de matemática, simplesmente surge. Pelo fato de eu ser aberta e ter um relacionamento muito livre com meus alunos, eles chegam e me beijam, me abraçam. Esses dias eu tinha acabado de entrar em uma sala, veio um de outra só para me dar um beijo. É uma relação muito carinhosa, gosto de participar da vida, participo até dos grupo de *whatsapp*, mas não é algo planejado não, eu vou para dar aula de matemática, mas se surgir um assunto desses eu falo, a gente discute, eu abro para o debate, isso também faz parte da formação deles, a formação do cidadão. Mesmo que eu não tenha toda estrutura, uma fundamentação teórica específica, para poder instruir de forma mais certinha, digamos assim, eu acho que posso tentar encontrar uma medida razoável para dialogarmos, ou falar minha opinião, porque opinião, da mesma forma que eu dou a minha, eu deixo eles darem as deles.

§50 - Douglas: Então você não se sente impedida por ser professora de matemática de educar para a cidadania, para essas questões todas das diferenças?

§51 - Hepátia: Não, de forma alguma. Esses dias um aluno veio me perguntar, queria saber minha opinião se existia ex-gay, quer dizer, um assunto que não tem nada a ver com a minha disciplina, mas que não posso deixar de discutir. Entrei na sala, coloquei meu material na mesa e um aluno me chamou em particular e perguntou isso, falei minha opinião, mesmo não

tendo nenhuma fundamentação, mas eu tinha assistido um programa que sobre esse assunto e dividi aquelas informações com ele, numa conversa informal.

§52 - Douglas: Aspásia, fala para gente qual é sua opinião sobre tudo isso (da luta das meninas pelos uso do shorts curtos, como foi tratado pela equipe de gestão, as histórias da homossexualidade nas escolas, o tema ex-gay) se puder.

§53 - Diógenes: Vejo que a gente tem que tomar uma postura que não vai prejudicar nenhum lado nem o outro, porque precisamos do salário, mas também não podemos ficar em cima do muro. Eu como formador de opinião, tenho o dever ou a obrigação de fazer que eles entendam um lado e o outro, para que eles possam decidir se o que eles fizeram é bom ou ruim. Que eles entendem a situação que estão provocando e que eles saibam lidar com isso. Eu acho que a Hepátia foi muito feliz no que ela fez, eu não sei se saberia lidar com essa situação, porque nunca aconteceu comigo, talvez eu até soubesse, não sei.

§54 - Douglas: A gente enquanto funcionário fica em uma situação difícil em confrontar a equipe de gestão, no sentido ideológico mesmo, posicionamentos teóricos que os casos exigem.

§55 - Hepátia: Mas essa crítica é importante na educação e em qualquer escola.

§56 - Diógenes: Eu vejo que a escola precisa discutir esses assuntos mesmo, sempre aproveitar, foi desperdício.

§57 - Hepátia: A resistência é talvez por conta de vários religiosos, questões conservadoras.

§58 - Douglas: E isso revolta Hepátia? Presenciar uma situação misógina, ou uma situação homofóbica, ou qualquer outra que seja explícita a relação de opressão entre os envolvidos, e perceber o não envolvimento das pessoas, porque elas entendem que são coisas naturais da vida, é muito difícil.

§59 - Aspásia: Quero voltar no pastor evangélico que falamos no encontro passado, o Senador Magno Malta, isso não pode acontecer dentro da escola, e a gente vê que muita coisa tem dentro da escola. Não é preciso aceitar a opção sexual do outro, mas eu como cidadão

preciso respeitar a opção sexual do outro, então vemos isso nos educadores, tem gente que não aceita.

§60 - Diógenes: É verdade.

§61 - Hepátia: Sou ovelha negra sempre nessas situações.

§62 - Aspásia: Já vi acontecer na escola de pessoas que estudaram, que não são mais alunos, falarem com preconceito, apontarem o dedo.

§63 - Douglas: Você diria que essas pessoas são preconceituosas?

§64 - Aspásia: Isso mesmo, para elas ser gay é ser sem vergonha mesmo, reparam até no jeito de andar. Como eu sou professora de apoio, não entro na sala de aula, não fico na sala dos professores na hora do intervalo, fico no pátio, então vejo muito esse tipo de coisa. Eu acompanho uma criança com deficiência e vejo preconceito com relação a ele, tanto dos docentes como das outras crianças, e como ele tem DC - Deficiência Cerebral, o problema é mais motor, a compreensão não, então ele percebe quem gosta e quem não gosta dele, então a gente vê o preconceito, a não aceitação, o *bullying*, infelizmente, de alunos e de docentes.

§65 - Douglas: E na sua opinião Aspásia, qual seria uma postura razoável de gestão da escola junto com essas situações todas?

§66 - Aspásia: É sentar, reunir todo o corpo docente, desde o diretor até o que fica no pátio, porque todos são educadores, sentar com todos, ouvi-los. Não preciso aceitar, mas preciso respeitar, e nós temos que saber que somos iguais nos direitos e nos deveres, eu tenho o meu saber, mas preciso entender que o meu colega também tem o dele, e que o meu não é melhor que o dele. Se trabalha muito pouco as questões do *bullying*, precisa trabalhar mais, eu também sofri muito preconceito por gostar de jogar bola, futebol, e nós vemos muito isso ainda, o preconceito.

§67 - Douglas: E qual será o caminho para superar essa sociedade que exclui as pessoas?

§68 - Hepátia: Instrução, não tem outro caminho.

§69 - Aspásia: Uma instrução contínua.

§70 - Diógenes: Mas uma instrução consciente, não pode ser velada, disfarçada como a gente tem.

§71 - Aspásia: Lembrando que ao propor uma educação pública de qualidade e a formação política, social e cultural da clientela atendida, como descrito em nosso PPP, diz para mim que não cabe o preconceito nem de classe, nem de raça, nem de gênero e nem de orientação sexual, de nenhum jeito. A gente vê muito professor pegando no pé daquele que tem poder aquisitivo menor, discriminação.

§72 - Douglas: Uma escola pode ser democrática do ponto de vista da gestão e do ensino junto com as ideologias feministas?

§73 - Diógenes: Ela pode. Não só pode como deve. Na verdade ela deve, porque está ali para formar todo tipo de pessoa, como já foi dito, e se ela receber um aluno transexual, transgênero, como vai fazer se não for? Então, por isso que às vezes a gente precisa ter um mínimo de instrução para saber lidar com essa situação, porque às vezes com a intenção de ajudar, sem o conhecimento certo, a gente pode acabar atrapalhando. Eu vejo nessa escola aqui uma grande quantidade de lésbicas e de homossexuais, e vejo que eles estão perdidos, como todo e qualquer adolescente que precisa de instruções, até mesmo pelo fato de ser para eles diferenciado, eles não sabem como se comportar em sociedade, tem que saber, por isso precisamos debater isso aqui na escola, eles precisam saber coisas básicas, inclusive como se comportar em sociedade

§74 - Aspásia: Eles estão muito perdidos, estão formando a identidade deles, estão nessa busca.

§75 - Douglas: Eu vejo essa questão como tabu, para alunos, professores, para a sociedade em geral, as pessoas se fecham para esse diálogo, nossa sociedade é muito conservadora dos valores morais. Eu posso contar uma experiência de quando eu dava aulas de matemática na educação básica. Havia uma menina na escola e que estudava nas séries iniciais do ensino fundamental, portanto ela não era minha aluna, e a professora dela comentava conosco na sala dos professores que achava que ela era homossexual. Um dia houve uma reunião de pais na

escola e ela chamou a mãe da menina em particular e pediu para ela levar a criança no psicólogo enquanto era tempo, para poder curá-la. Essa experiência para mim é referência em ilustrar o quanto os professores cometem erros ao conviver com essas situações em suas práticas pedagógicas, por esse motivo entendo ser fundamental a formação continuada dos docentes, continuada e multidimensional. A professora agiu de forma precipitada pelo fato da homossexualidade ser tabu em nossa sociedade, por não se discutir esse assunto no ambiente escolar. É importante também que a escola não se culpe por não saber lidar com essas questões, porque como disse, são tabus, o afastamento do diálogo sobre eles faz parte dos valores conservadores que constituem nossa educação, mas não podemos deixar que esse valores prejudiquem os outros e, como consequência, nós mesmos. Penso que essas questões devem fazer parte da licenciatura da formação inicial dos docentes e a escola precisa, portanto, procurar ajuda para a formação desses profissionais, de psicologias ou psicólogos, assistentes sociais ou áreas e profissionais que tenham estudado essas questões.

§76 - Diógenes: Eu sou contra por exemplo, entrar numa conversa partidária, dizer que o Partido dos Trabalhadores (PT) queria implantar uma cartilha de educação sexual para as diferenças na escola, o massacre a esse partido que aconteceu no Brasil também por conta dessa proposta. Discutir o preconceito é de responsabilidade de todos, não é só dos pais, isso não tem que cair a culpa em somente um partido ou outro, é na escola sim que essas coisas têm que ser discutidas também, porque nós estamos lidando com essa situação todos os dias, e é cada vez mais frequente. Quero contar uma experiência também que lembrei agora, certo dia uma mãe chegou de forma autoritária para mim, no ensino fundamental, e me disse sobre o filho: - olha eu tenho visto que ele tem muita dificuldade, você me fala, outros professores falam, ele não está conseguindo aprender, há quem diga que meu filho é burro, mas eu acho que tem hora que ele está tendendo ao homossexualismo não está não? o que você acha?, eu disse para ela que a questão era muito mais séria do que pensar nisso, eu acho que seu filho está pedindo socorro, ajuda, e você tem que dar. Você vai procurar um especialista, um médico para ver porque que seu filho não está aprendendo direito, antes de se preocupar se ele é gay ou não, porque não vejo isso nele, mas se ele chegar a ser, você vai ter que aceitar uma dia, agora é fato que ele está precisando de ajuda, eu percebo que ele tem muita dificuldade, isso é real, antes de taxá-lo de burro, homossexual, ou qualquer coisa, primeiro você tem que buscar orientação, ajuda médica, um neurologista, para ver se ele não tem algum problema, às vezes a criança tem e você nem está sabendo, pode ter um distúrbio neurológico, procura um

psicólogo, ele pode ter uma questão afetiva para ser resolvida. Ela procurou e hoje diz que o menino está melhor, aprendendo, despertou para a aprendizagem, e a mãe é professora.

§77 - Douglas: Percebo Diógenes, em seu relato, que ao indicar o aluno para o especialista você não indicou a cura gay, isso me parece ser sensato. Aspásia e Hepátia, uma escola pode ser democrática do ponto de vista da gestão e do ensino junto com ideologias feministas?

§78 - Aspásia: Não pode, ela deve ser, tem que ser, mas infelizmente, precisa mudar muita coisa para ser democrática, é possível ser feminista e democrática.

§79 - Hepátia: Chega a ser contraditório dizer que não pode.

§80 - Aspásia: A não ser que a escola seja cem por cento composta por homens, nesse caso o feminismo não vai acontecer.

§81 - Douglas: Você acha que não é possível?

§82 - Hepátia: Não concordo. Não é porque é homem que tem que ser machista, eu tenho um monte de alunos e amigos que não são.

§83 - Aspásia: Deixa eu corrigir, não é possível acontecer quando esses homens são todos machistas. Nós precisamos ser capazes de respeitar os nossos alunos nas formas deles verem as coisas. Nós vemos essa forma machista de ver as coisas em muitos lugares, em homens e mulheres, na política, na medicina e nos mais diferentes lugares da sociedade. Seria essencial mudar.

§84 - Hepátia: Chega ser desconfortável ver algumas deputadas acompanhando e votando em favor de discursos que prejudicam elas mesmas, a própria luta pelos direitos das mulheres.

§85 - Aspásia: E quando vai uma lei para ajudar as mulheres e elas votam contra?

§86 - Douglas: O que vocês acham que devia acontecer no sistema educacional brasileiro para que nós pudéssemos experimentar um modelo de escola democrática, onde todas essas questões associadas a luta progressista tivessem voz e fossem respeitadas?

§87 - Aspásia: Muita coisa a gente tem que aprender no banco da faculdade, a teoria, tem que mudar muita coisa na teoria para que a prática seja transformadora, porque nós precisamos. Me formei tem pouco tempo, estudei fora de tempo, faz aproximadamente cinco anos, então eu vejo que tem muita coisa que precisa mudar, a teoria, o professor tem que ser melhor formado, essas questões devem fazer parte da formação. Fala-se muito pouco sobre o *bullying*, e muita coisa a gente vivencia na escola. Sobre as teorias que a gente aprende, não pode aplicar aqui na escola, ou não dá, por um monte de motivos. Isso acontece.

§88 - Douglas: Hepátia, o que a escola precisa ter para ser democrática e atender as minorias?

§89 - Hepátia: Bom, temos que entender que estamos colhendo aqui frutos de revoluções anteriores, conquistas de lutas passadas, então, a gente não pode pensar que só porque conquistamos algo, não temos mais nada para conquistar. Estamos participando de uma transformação contínua, não é porque fizeram no passado que a gente não pode fazer aqui também, a gente tem que bater o pé e lutar pelo respeito que nós merecemos, é falar o que a gente acha e expor nossa opinião de forma que sejamos ouvidos, como pessoas e cidadãos. Eu sofri preconceito na licenciatura com relação a matemática pura e a Educação Matemática, tem algumas coisas que como a gente foi educado para isso, nós mesmos trazemos o preconceito na gente. Eu defendo o feminismo mas trago muito coisa do machismo junto comigo pela minha educação, como exemplo esse meu preconceito entre a Educação Matemática e a matemática pura, que eu sempre me vi na pura, depois que comecei participar do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, e o meu orientador do programa é da Etnomatemática, então, às vezes a gente ia para reunião do PIBID até contrariado, porque sabíamos que teríamos que ler texto e discutir, depois a gente ia percebendo que o programa não tendia para o lado da matemática pura, mas o movimento se deu de forma que nós compreendêssemos a importância de tudo, pude rever meu preconceito com relação a Educação Matemática.

§90 - Aspásia: É essencial rever os preconceitos, sempre tentando viver em um ambiente mais democrático.

§91 - Hepátia: As pessoas que procuram as licenciaturas em matemática gostam de cálculos e não de ler, pelo menos eu não fui para a matemática para ler, é um exemplo bem idiota eu sei, mas a gente vai para a matemática para calcular, fazer conta, etc., é um curso de exatas, mas a

gente não percebe que aquele é o momento da nossa formação e que vamos precisar dessas coisas mais para frente. Nesse período que me aproximei da Etnomatemática, a gente falava muito da inclusão, falávamos que a escola vai ser totalmente polida, não, isso é uma utopia, etc., etc., etc. Sobre a parte democrática da gestão, às vezes percebemos a necessidade quando ela surge, mas na escola a gente tem que estar preparado antes dela surgir, só que se nós não estamos preparados e a necessidade surge, é um problema muito grande não aproveitarmos isso para podermos crescer. O que não pode acontecer na gestão democrática é que ela não se abra para o diálogo.

§92 - Douglas: Diógenes, o que a escola precisa ter para ser democrática?

§93 - Diógenes: Ela precisa estar aberta a acolher as diferenças, não vamos dizer só nas questões sexuais, mas em tudo, geral, diferença econômica, social, hoje ela está se abrindo, mas muito lentamente, ela precisa estar aberta a acolher e trabalhar as diferenças, porque as diferenças têm os seus contrastes, e esses contrastes vão acabar provocando conflitos, e nós precisamos saber solucionar, remediar esses conflitos.

§94 - Douglas: Você acredita que um dia a escola vai ser totalmente democrática?

§95 - Diógenes: Eu acredito que isso seja impossível, vou pegar o viés da Hepátia, totalmente é impossível, mas só pelo fato dela se abrir já é um grande avanço.

§96 - Hepátia: Fazendo uma analogia com a biologia, é mais ou menos como se nós transformássemos esses diálogos em genes dominantes, que são passados para outras gerações, para que cada vez mais esses debates ocorram e com força dentro das escolas.

§97 - Douglas: Nossa luta deve ter o objetivo de fazer com que esses assuntos conservadores estejam presentes no dia a dia escolar, para que deixem de ser tabus?

§98 - Diógenes: Exatamente, a escola é cheia de tabus.

§99 - Hepátia: E a gente ainda fica engessado pelo conteúdo, com um monte de avaliações e exigência burocráticas, mas jamais podemos deixar de falar nesses assuntos.

QUARTA RODA DE CONVERSA

Que Reformas Educacionais?

§1 - **Douglas:** Olá, boa noite, hoje é dia vinte 20 de outubro de 2016, estamos mais uma vez aqui na Escola Estadual Monteiro Lobato, no município de Paranaíba-MS, numa roda de conversa com o objetivo de produzir elementos que possam contribuir para a reflexão acerca da Gestão Democrática Escolar. Para isso, trouxe mais uma vez por sugestão de vocês em nossa extensão virtual de relacionamento online, o *facebook*, que conversássemos acerca das reformas educacionais no ensino médio, propostas por meio de medida provisória pela Presidência da República em exercício no Brasil. Parece ser interessante pensar na proposta, na sua natureza, no que ela modifica, seus objetivos e problematizar essas ideias com a realidade prática da escola e com os limites educacionais impostos pelo modelo de gestão educacional atual. Falaremos da medida provisória do governo interino e golpista.

§2 - **Temistocléia:** Do governo golpista mas que a gente votou nele?

§3 - **Douglas:** Votei em outro projeto de gestão, não esse, abertamente neoliberal e contra todo e qualquer tipo de abertura progressista, é por isso que no meu ponto de vista é golpista, porque traiu a proposta que ele nos apresentou para ser eleito.

§4 - **Temistocléia:** Mas Douglas é aí que está, a ex-presidente Dilma não era inocente nisso, ela sabia com quem estava lidando.

§5 - **Douglas:** Ela explicou isso quando foi ao Senado ser sabatinada no processo de *impeachment*, disse que quando escolheram o então Deputado Michel Temer, acreditavam que ele representasse o que tinha de melhor no PMDB, no que se refere às questões progressistas.

§6 - **Temistocléia:** Eu não acredito nisso, não sei se tem melhor no PMDB. O PT quando viu que não iam chegar no poder sozinho, fez aliança com deus e o mundo para isso, agora está pagando o pato.

§7 - **Douglas:** No PMDB ainda existe sim pessoas comprometidas com a transformação, tem um Senador da República pelo PMDB do Paraná-PR, o Sr Roberto Requião que no meu ponto

de vista defende os ideais progressistas, isso ficou forte para mim em um discurso⁴⁸ que ele proferiu na sessão do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

§8 - Temistocléia: Eu vi a votação dos Senadores, como eu também vi a dos Deputados, eu achei que a do Senado teve um nível intelectual melhor, porque eu fiquei horrorizada com a votação dos Deputados, então eu achei muito bacana porque os discursos foram bem fundamentados, tanto quem votou contra como quem votou a favor, fundamentados, achei que foi um outro nível, pensei assim, existe uma luz no fim do túnel.

§9 - Douglas: Sobre a medida provisória, eles fizeram sem consultar a sociedade, não ouviram as universidades, nem as entidades de classes, simplesmente fizeram. Pelo que eu entendi, ela coloca um monte de novos elementos na organização dessa etapa de ensino. Eles tiraram a obrigatoriedade do ensino de sociologia, educação física, filosofia e artes do ensino médio. Vamos, então, ler a matéria:

MEDIDA PROVISÓRIA nº 746, de 2016

Autoria: Externo - Presidente da República

Ementa:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Explicação da Ementa:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=OHO0Fy2vK4Q>

partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Situação Atual: Em tramitação

Prazo aberto: 21/11/2016 - Prazo final a prorrogar por mais 60 dias (MPV)

Relatores atuais: Pedro Chaves, Wilson Filho (Relator Revisor)

Último local: 19/10/2016 - Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. (Coordenação de Comissões Mistas)

Último estado: 19/10/2016 - MATÉRIA COM A RELATORIA

Fonte: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>

§10 - Temistocléia: Eu ainda não entendi muito dessa reforma.

§11 - Douglas: Entendi que eles querem aproximar a sistemática do ensino médio brasileiro com o modelo dos EUA, então é cumprir créditos, que as escolhas profissionais aconteçam já no ensino médio. Permitir que os alunos escolham as disciplinas que querem cursar no ensino médio.

§12 - Temistocléia: Parece que havia um debate por esses dias sobre a Base Comum Curricular Nacional - BCCN. Concluíram esses debates?

§13 - Hepátia: É o que nós opinamos aqui na escola, mas não concluíram não.

§14 - Douglas: Isso está sendo noticiado, inclusive é um argumento de quem critica a forma e o conteúdo da medida provisória. A falta de diálogo com a sociedade, a desconsideração dos debates que estavam ocorrendo com ampla e democrática participação da sociedade brasileira,

e mudaram o foco do ensino médio para profissionalizante, desconsiderando nossas opiniões, enquanto educadores e cidadãos brasileiros.

§15 - Temistocléia: Essa cultura brasileira de colocar as coisas todas dessa forma imposta.

§16 - Hepátia: Pela medida provisória, é como se elas tivessem sido agrupadas, integradas a outros assuntos, para não dizer que estão tirando, eles argumentam que estão reagrupando esses conteúdos.

§17 - Douglas: Esse texto ainda está em discussão, vai passar por comissões especiais e pode ser, ou não, aprovado pelo Senado, então fica até difícil falar com clareza o que vai ou não acontecer, eu penso que nós aqui ficaremos no âmbito das possibilidades, considerando nosso sistema de governabilidade. O fato é que eles estão propondo a reforma de maneira impositiva, sem diálogo, uma reforma que é pensada por pessoas que não têm proximidade com as questões educacionais, ou as que tem, apresentam uma forma estritamente conservadora, ideologicamente falando.

§18 - Temistocléia: Os sistemas que irão se organizar, conforme a demanda?

§19 - Hepátia: Olhem a última frase do texto "Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC", é a mesma coisa do notório saber, quem pode dar aula, quem tem o notório saber, não precisa ser um licenciado, aqui, tem a base nacional comum e cada sistema de ensino, pode olhar para BNCC e a gente quer trabalhar somente determinados assuntos, com tais expectativas, querendo desenvolver tais habilidades, tipo, um engenheiro vai poder dar aula de matemática porque os sistemas terão essa autonomia para a organização.

§20 - Temistocléia: Essa autonomia do sistema que é complicado, porque, como que os sistemas vão organizar isso? O sistema olha para a BNCC e então propõe?

§21 - Hepátia: O sistema vai escolher as competências regionalmente, vai fazer um processo de regionalização, e depois como isso vai ser cobrado de forma nacional? Muito complicado isso.

§22 - **Temistocléia:** Pois é.

§23 - **Douglas:** Penso que não pode desconsiderar a BNCC. A autonomia vai também acontecer de outras forma, imagino, por exemplo em como o sistema vai passar a carga horária que era obrigatória em 800 horas para 1400, de forma progressiva?

§24 - **Temistocléia:** Em Campo Grande - MS, em um curso que eu estava fazendo, a Secretária Estadual de Educação disse que estava indo para Brasília-DF para participar dessa discussão. Então, a partir dessa medida provisória, todo o ensino médio passa a ser integral?

§25 - **Hepátia:** Não, apenas vinte e cinco por cento, penso que para fazer um teste.

§26 - **Temistocléia:** É uma coisa muito arriscada, a Secretária disse também que a escola que quiser trabalhar com o ensino médio Integral, o diretor vai ter que ser ousado e falou um monte de características que o diretor tem que ter, mas em suma, disse que a gente deve pedir isso, caso queiramos em nossa escola. A escola tem que ter no mínimo 400 alunos e atender somente o ensino médio. Então, se pensarmos na realidade local, nossa escola seria uma que atenderia essa especificidade, mas é muito arriscado fazer isso, porque se eu dispenso os alunos no ensino fundamental pensando somente nesse ensino médio integral e possivelmente técnico, depois não dá certo, posso ficar sem alunos, caso não haja demanda desse modelo de ensino médio.

§27 - **Douglas:** O que vocês pensam desse modelo de ensino médio?

§28 - **Temistocléia:** Não acho nada vantajoso.

§29 - **Hepátia:** Eles querem mesclar o ensino da forma que está com o profissional, o técnico que tinha na época da reforma industrial, para não formar um técnico, mas também para não ser da forma que está, então eles querem juntar.

§30 - **Temistocléia:** Embora eu ainda não tenha entendido qual é a dessa mudança, mas o que eu posso dizer até aqui é que não vi nada que me mostrasse que vai ser bom, porque entendo que a mudança tem que ser principalmente social, fico vendo esses pais dos alunos do ensino médio, o desespero deles para colocarem os filhos para trabalhar, aí eu fico pensando assim,

se eu conseguir manter meu filho até uns 13 ou 14 anos estudando e sem trabalhar, porque eu não vou me esforçar um pouco mais, para colocar na cabeça dele que ele precisa ter um estudo melhor, para ele entrar no mercado de trabalho e poder competir de igual para igual.

§31 - Douglas: Temistocléia, Aspásia, e o que me falam da falta de vontade desses alunos de permanecerem na escola? A escola não interessa mais para muitos desses alunos?

§32 - Temistocléia: Não interessa porque o sistema foi tirando inclusive isso deles, o aluno não se interessa mais pelo que está na escola e a escola está se preocupando com tantas outras coisas, que nem consigo mais imaginar o que posso tentar fazer para escola ficar mais interessante. Uma coisa que observo muito, tem uma clientela de pais que se preocupam sim com uma escola de qualidade, eles querem uma escola boa, é muito gratificante quando chega um pai aqui, como aconteceu dia desses, um que chegou e insistiu na vaga porque a escola havia sido bem recomendada, então é muito bacana quando chega um caso aqui, porque dá para perceber que o pai está preocupado, quer colocar o filho em uma boa escola. Só que eu tenho um pai entre trinta que pensam dessa forma, e que vai cuidar e acompanhar a vida escolar do filho, tenho outros trinta pais que não se importam, porque por mais que o processo de ensino seja ruim e desgastante, ele é necessário. E eu não preciso ficar pintando o professor de palhaço para poder chamar atenção do aluno, é preciso uma conscientização. Eu ensino para o meu filho ter compromisso e responsabilidade, ele não gosta mas ele sabe que ele tem que estudar. Agora esses alunos chegam aqui com o pensamento de que tem que perder quatro horas do seu dia, então as famílias não trabalham que a escola é necessária na vida deles, e querem que a gente de conta disso.

§33 - Douglas: E a escola gente, como ela fica nisso? Ela dá conta de lidar com essa polarização de ensinar o currículo e também cuidar das questões sociais?

§34 - Temistocléia: Não dá de jeito nenhum, tudo é pela escola, a gente não da conta não, o que você acha Hepátia?

§35 - Hepátia: Mas, mesmo que nós tenhamos um papel social, os pais não aceitam que a gente desempenhe. Por exemplo, eu tive uma experiência esses dias em que eu fui chamar a atenção de uma aluna minha por conta das faltas e a mãe não gostou, foi na escola e tirou

satisfação comigo dizendo que eu estava pressionando a filha, então existe situações como esta, em que os pais não sabem educar os filhos.

§36 - Temistocléia: Isso acontece direto aqui, de termos que chamar os pais e ler para eles na legislação o que é responsabilidade dele e o que é nossa. A gente acaba sendo psicóloga dos pais, tentando ensinar como eles tem que educar os filhos. E também o fato de que muitos chegam aqui bravos com a gente, revoltados com o sistema e achando que nós somos os representantes diretos do sistema, que o sistema é contra eles e nós também.

§37 - Hepátia: Da minha experiência eu entendi isso também, a mãe fica contra a escola porque entende que todos os pensamentos radicais e rebeldes que a filha tem é culpa da escola, isso é a falta de embasamento, de lógica mesmo, de entender o que é função da escola e também falta embasamento científico da menina também, que fica ouvindo qualquer ideia como verdade, *youtubers*⁴⁹ quaisquer.

§38 - Temistocléia: E você falando de embasamento teórico, nas opiniões deles, eu fico pensando em como nossa juventude anda com valores fúteis, vazios, sem argumentação lógica, deixando se levar por partidos e paixões.

§39 - Douglas: A partir desse contexto todo, não daria para fazer alguma atividade de aprendizagem? Como é aqui na escola, por exemplo, quando surge uma ideia dessa que pode ser desenvolvida coletivamente para estimular a produção de competências democráticas?

§40 - Temistocléia: Aqui na escola têm muitas iniciativas nesse sentido, tem umas professoras que fazem um trabalho bem interessante nessas áreas, mas vou citar um que tive mais contato. Acho muito interessante, promover discussões, seminários, atividades diferentes, a professora de Língua Portuguesa produz bastante nesse sentido. Às vezes a gente se frustra também, porque criamos expectativas vez ou outra, esperando que esses trabalhos também ensinasse o conteúdo, por exemplo, em uma atividade que eu propus enquanto estava professora de matemática no ensino médio, estava ao mesmo tempo fazendo um curso de tecnologia e tinha que produzir um *blog*, o assunto do momento aqui na escola era "as bolsas

⁴⁹ Nome de personagens que tem programas de diferentes temáticas nos quais expõem suas opiniões e uma série de outras atividades de interação com o seguidor. A plataforma digital na rede mundial de computadores - internet, onde isso ocorre é o *youtube*.

do Governo Federal", resolvi conciliar, então eles fizeram um questionário, pesquisaram famílias que ganhavam bolsa, observaram a realidade das famílias, foi um processo. Eu lembro que no final, entre as conclusões deles, me recordo de entenderem que, embora as bolsas fossem um mal social, era um mal necessário, porque perceberam que tinha família que precisava daquele dinheiro para comer, e muitos alunos se surpreenderam com o resultado da pesquisa, percebendo-se surpresos de como tem gente "mesmo" precisando daquele dinheiro para comer. Nossa foi um choque, desconstruir a ideia de que o povo pegava o dinheiro e ia comprar pinga. Olha só, na aula de matemática deu para discutir tudo isso, mas deu para conciliar o conteúdo naquele caso.

§41 - Douglas: Temistocléia, por que você disse que às vezes se sente frustrada com o resultado dessas atividades?

§42 - Temistocléia: Foi uma experiência muito boa, mas rapidinho eu voltei para o meu compromisso de cumprir o currículo, para minha região de conforto, porque quando a gente está na sala de aula ensinando matemática, o axioma é cobrado, a definição é cobrada, a gente volta de novo para velha maneira.

§43 - Douglas: Seria possível pensar em um professor que fosse diferente disso?

§44 - Hepátia: Às vezes vem uma ideia de não ser nada diferente, mas não tem como deixarmos de falar sobre determinados assuntos.

§45 - Aspásia: É impossível passar por determinados temas, deixar de falar sobre eles para passar matéria.

§46 - Hepátia: Aconteceu comigo de alunos virem me comunicar casos de abusos sexuais, não podemos nos fechar para tudo.

§47 - Temistocléia: Vejo que o trabalho de um professor é muito importante, é uma sementinha que planta, mas se a escola inteira se envolvesse, daí sim a gente teria um resultado como a gente espera, então não tem o envolvimento de todos como tem que ter, e nem nosso mesmo, porque a meu exemplo, fui, fiz o projeto, gostei, mas rápido voltei para minha prática habitual, agora se a escola tivesse essa concepção, ousadia, com todos, porque é

difícil romper com o sistema e com a forma como ele condicionou nossa educação, nós também temos nossas limitações, temos que obedecer.

§48 - Hepátia: É difícil também propor esses debates porque às vezes nem eles mesmos sabem respeitar a opinião do outro e fica muito difícil controlar os ânimos.

§49 - Aspásia: É igual falar de política e futebol.

§50 - Temistocléia: Tivemos uma professora de sociologia aqui que no, meu ponto de vista, fazia um trabalho muito bom de provocar o aluno, mas ela foi muito mal vista pelos próprios alunos. Tive que mandar o terceiro ano do ensino médio mudar de atitude com ela, e eu via que o trabalho dela era de provocar o aluno, tinha uma postura diferenciada, talvez no meu ponto de vista alguns excessos, por ela ter uma outra cabeça, uma outra forma de pensar as coisas, talvez pelas coisas que ela estudou, não sei, mas ela tinha essa linha boa de provocar os alunos, mas eles não entenderam muito bem a proposta dela.

§51 - Douglas: Quanto às ideias coletivas, vocês tem dificuldades de encontrar educadores que comprem a causa da docência em outros moldes? Por exemplo, nós temos aqui no nosso país, escolas que se organizam de forma diferenciada, trabalham o currículo de forma desconstruída, se pensarmos na construção da escola tradicionalmente organizada como temos hoje. A legislação educacional brasileira dá esse amparo para as instituições de ensino.

§52 - Hepátia: Para que isso acontecesse de forma contínua, constante, acho que deveria ser o professor da casa, aquele que fica só aqui, porque o professor que vem aqui apenas uma vez da semana, não dá, não tem jeito de conhecer a realidade da escola estando pouco tempo aqui.

§53 - Temistocléia: Acho muito rico os momentos de formação com os professores, vejo que tem muitas vezes que acontece debates interessantes. O professor começa a falar e tem bastante coisa para dizer, eles conseguem chegar num denominador comum, isso é muito bom. Então, vamos pensar em uma escola desse jeito, organizada dessa forma, ia ser bacana, poderíamos até ter o compromisso dos professores, só que isso é a falsa autonomia que nós temos, porque daí o sistema começa a cobrar dele o que já é cobrado habitualmente, o planejamento online, que é previamente pensado, o professor tem que entrar no ambiente e marcar os quadrinhos que são pré-selecionados, faz o plano de recuperação e posta, faz isso,

aquilo, então o sistema educacional, na nossa realidade é tão engessado que você tem que escolher entre pensar e executar as tarefas, a gente acaba no mais fácil, é uma questão de sobrevivência. Isso para mim é falsa autonomia, porque não podemos esquecer que tem o sistema para alimentar. Logo a gente abandona aquela ideia e volta para o sistema.

§54 - Douglas: Considerando o contexto do planejamento pedagógico das aulas, que segundo seu relato vem estruturado de tal forma que o professor fica condicionado aquele modelo, ele é online, isso me faz pensar nas tecnologias de uma forma geral, e na educação, como vocês veem isso diante da possibilidade de escola democrática? O diário é online também?

§55 - Aspásia: Eu não faço diário, sou do trabalho de apoio.

§56 - Hepátia: Sim, é tudo online.

§57 - Douglas: E tem sala de tecnologias aqui na escola?

§58 - Hepátia: Tem sim

§59 - Douglas: E como funciona?

§60 - Hepátia: Vai quem quer.

§61 - Douglas: E como é que funciona a divulgação da sala ou auxílio aos professores?

§62 - Hepátia: Tem uma professora responsável disso tudo, chamamos de PROJETEC.

§63 - Temistocléia: Falando do planejamento, dá a impressão que nós não temos capacidade de pensar as aulas por nós mesmos. Quando penso no meu planejamento, que quero ter liberdade para fazer do jeito que penso, não tem essa de seguir modelinho pronto, eu posso planejar e executar diferente da Aspásia, é uma outra concepção.

§64 - Hepátia: Eu faço por fazer.

§65 - Douglas: Acaba burocratizando a ação de planejar?

§66 - Hepátia: Depois que eu fiz um modelo desse planejamento online, sempre copio e colo no sistema.

§67 - Temistocléia: A maioria dos professores fazem isso, copia e cola, e o pior é que esse modelo de planejamento tem um ideologia política pobre por trás, quem implantou isso foi ex-governador André Puccinelli (PMDB/MS) e a turma dele, que é uma benção neste estado, porque quando a gente pensa em planejamento, é o pensar do professor, o norte, o filosofar, eu penso minha obra em completo, onde quero chegar e o que quero fazer, mas o pensamento do pessoal que estava quando foi implantado esse modelo é o de vigiar, controlar e punir, é uma mentalidade que ficou nos oito anos da gestão do governo anterior, como ainda ficaram muitos técnicos, na Secretaria de Estado de Educação, esse modelo ainda persiste. Penso que como a nova Secretaria de Educação tem a cabeça muito mais aberta, anseio por mudanças. Na implantação, não houve nenhum estudo ou debate sobre o planejamento, para que o professor utilizasse essa ferramenta com consciência e sem controle, eles colocaram um sistema burocrático para te punir, queriam mudar uma cultura da escola, que o professor sentasse e planejasse sua aula, por isso impuseram esse modelo achando que iria acontecer. Piorou a coisa. Esqueci completamente o que é planejamento com esse modelo.

§68 - Douglas: A educação de uma forma geral, contando a que acontece aqui na Escola Monteiro Lobato, é mais efetiva em reforçar o modelo capitalista (ou neoliberal) ou se mostra de alguma forma progressista?

§69 - Temistocléia: A escola não interfere nisso, no fato de diminuir a desigualdade. Ela não contribui para a luta de classes. Fico pensando assim, um aluno meu compra um celular muito bom, melhor que o de muita gente, em 20 vezes, paga altos juros, e põe esse celular no bolso. Acha que está igual a pessoa da classe média. O que a gente faz para mostrar que ele não é igual, que a compra desse celular a altos juros não faz dele igual, pelo contrário. Ele vive numa ilusão que está igual ao outro. O que a gente faz para mudar isso? Nada, a gente não pode mudar isso, a gente não sabe por onde fazer isso, os poucos temas que nós trazemos para lidar com isso, são poucos e pontuais, por exemplo, uma outra experiência minha, eu fiz um trabalho com os alunos, o nome do texto, do livro didático de matemática, desses do MEC, era *Aula por aula*, ele é ruim de conceito, mas tem uns recortes de uns textos bem interessantes, eles citavam várias áreas de conhecimento, e tinha um texto com uma discussão sobre o acesso aos cursos das universidades. Qual era a classe social que frequentava tais

cursos, de medicina, engenharia e outros, como a pesquisa do livro estava desatualizada, pedi para que fizessem novo levantamento dessas informações. Na época trabalhei junto com a professora de sociologia e eles viram que não mudou muita coisa. Enxergaram que a classe pobre continua na pedagogia e o rico na medicina, depois trabalhei a matemática com esses dados também, então o aluno percebeu ali que o rico ia para medicina e o pobre para a pedagogia, foi interessante, importante, mas parou ali. Se a nossa escola, se eu professora, tenho essa mentalidade, mas esse trabalho tinha que ser contínuo com a professora Temistocléia, com a outra, e com a outra, para podermos mostrar para ele o que estão recebendo do sistema, que ao invés deles ganharem uniformes do governos, podiam ganhar outras coisas em sala de aula que valem muito mais que isso, e ficam na ilusão de que, porque tem um celular bom, fazem parte da classe média, e não fazem.

§70 - Douglas: A escola não contribui para a transformação?

§71 - Aspásia: Muito pouco mesmo, a gente não consegue mudar isso, não consegue, como a Temistocléia citou no exemplo, a pesquisa era antiga e não conseguimos ainda mudar esse cenário.

§72 - Hepátia: Me parece muitas vezes que eles não se acham dignos de entrar num curso desses. Esse ano um menino, o Ricardo⁵⁰, teve um trabalho que a UFMS desenvolve todo ano de levar os estudantes para conhecerem o campus e os cursos, e ele me disse que nunca tinha pensando que poderia entrar num curso da UFMS.

§73 - Douglas: Então a questão da transformação fica sem solução? Eles não conseguem se imaginar em outra situação?

§74 - Temistocléia: Não conseguem, e eu falo por mim como professora.

§75 - Hepátia: Na concepção dele (Ricardo), ele tem que terminar o ensino médio e arrumar um emprego.

⁵⁰ Nome fictício.

§76 - Temistocléia: E está trabalhando, está no mercado de trabalho, estuda de manhã e trabalha à tarde.

§77 - Aspásia: Às vezes a família força eles também a irem trabalhar, porque se ele pensa que não é capaz, a família também acaba pensando igual.

§78 - Douglas: Sobre essa afirmação que está no PPP da escola e o que falamos dos planejamentos online, podemos falar do uso das tecnologias?

2 - Apresentação do PPP

[...]

Dentro de uma sociedade que a tecnologia promove o acesso rápido e simplificado ao conhecimento, uma sociedade que o poder tecnológico está ligado de forma intrínseca ao poder de consumo, a exclusão social e marginalidade ao sistema são fenômenos marcantes, logo, acredita-se numa escola e uma educação que utiliza seu espaço, tempo, recursos, profissionais e principalmente a tecnologia para minimizar esses efeitos.

[...]

PPP da EE Monteiro Lobato

§79 - Temistocléia: Primeiro que para mim a ideia de tecnologias e como foi implantado no nosso sistema educacional, foi tudo imposto para gente, não concordo com esse pensamento. Fiz uma disciplina no mestrado, e nós estudamos algumas coisas sobre essa tecnologia, eu tinha dúvidas e queria estudar um pouco dessas coisas, então fiz. Entendi que planejar com as tecnologias não pode ser separado do meu conteúdo, eu não tenho que pensar no meu conteúdo de matemática, por exemplo, e apresentar outro planejamento separado para as aulas com tecnologias. Eu vou trabalhar o conceito de potências e acho um exemplo para trabalhar a tecnologia, ou logaritmo, eu tenho que pensar em ensinar esse conteúdo com as tecnologias e não num processo separado, então é uma coisa que incremento, discuto o conceito usando a tecnologia, é junto. Então, para nós está tudo muito errado, ao ponto de o professor levar para a sala de tecnologias e colocar o aluno para copiar texto da internet, isso é um absurdo, não é usar a tecnologia. Tem uma outra coisa errada também, o que o aluno entende por tecnologia é o *facebook* e o *whatsapp*, quando a gente coloca a tecnologia no PPP é para nos ajudar a

atingir os objetivos educacionais, ajudar a desenvolver o pensamento crítico nos alunos, para aprender junto com tecnologia. Os professores reclamam muito da tecnologia, porque se dizem forçados a usar, os professores também sentem muita dificuldade, então é muito complicado esse casamento entre tecnologia e aprendizagem na escola atual. Digamos assim, a tecnologia está intrínseca no processo educacional, é uma concepção bacana, mas não acontece dessa forma. Fala Hepátia, ela é uma professora bastante tecnológica, se envolve bastante, agora quer trabalhar robótica com os alunos, eu acho muito interessante.

§80 - Hepátia: Pois é, eu acho que tem que estimular para ser interessante, mas às vezes eu passo raiva com essa internet lenta, trava muito.

§81 - Douglas: Essa história de forçar o professor a usar a tecnologia é estranho mesmo, porque às vezes o professor não sabe nem o conteúdo da sua área, e o problema é que ele tem que aprender o conteúdo e "encaixar" com a tecnologia. Penso que nós ainda não aprendemos a viver com as tecnologias, quanto menos ser professores com elas. Uma evidência disso, para mim, é a situação conflituosa dessa imagem:



Fonte: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2015/10/idosa-chama-atencao-ao-nao-usar-celular-em-evento-com-johnny-depp.html>

§82 - Temistocléia: Penso assim, como para tomar sopa eu uso a colher, não dá para se alimentar de sopa com garfo, isso é natural para gente. Acho que vai chegar um dia que nós professores de matemática vamos entender que para ensinar determinado tipo de conteúdo dá para usar as tecnologias, para ensinar outro pode ser que não dê, então é um processo mesmo.

Vi uma palestra de um professor do Rio de Janeiro, não lembro o nome dele, mas disse que aquela velha fala vazia de que o jovem está aqui com a tecnologia, com os jogos, e o professor está longe da realidade do aluno, querendo ainda ensinar conteúdo no quadro. Não gosto desse argumento, porque até que ponto nosso jovem é tecnológico e nós professores não? A tecnologia deles se resume, como eu disse, ao *facebook*, ao *whatsapp* e ao jogos deles.

§83 - Hepátia: Eles são analfabetos digitais.

§84 - Temistocléia: Isso mesmo, muitos deles apanham nos caixas eletrônicos nos bancos, são poucos que são realmente ligados às tecnologias.

§85 - Douglas: É possível pensar numa escola que considerasse essas questões e ensinasse para que essa realidade fosse mudada?

§86 - Temistocléia: A mudança tem que vir no professor, ele tem que passar primeiro por esse processo, eu acho, porque até ele tem dificuldade, a tecnologia que o professor usa é a que o ser humano em geral também utiliza, é aquilo que está em evidência, eu compro o celular, vou aprendendo à medida com que vou mexendo com ele, os aplicativos do banco, o próprio caixa eletrônico, mas se eu não precisar não vou aprender, então eu acho que o ser humano é tecnológico na medida da sua necessidade, ou com o que dá prazer para ele também, então o professor está nesse pacote também, como fazer para que isso vire hábito, e um hábito eficaz e funcional? É o desafio.

QUINTA RODA DE CONVERSA

Pelos caminhos do PPP da Escola Monteiro Lobato

Esta roda de conversa aconteceu no dia 27 de outubro de 2016, na Escola Estadual Monteiro Lobato, e contou com a presença das educadoras Temistocléia, Hepátia, Aspásia e dos educadores Diógenes e Douglas.

Algumas ideias registradas no Projeto Político-pedagógico da escola foram problematizadas e discutidas com o objetivo de produzir compreensões acerca de diferentes temáticas que tocassem o pensamento de escola democrática.

§1 - Temistocléia: Douglas, como está sentindo todo o processo da pesquisa? As rodas de conversas estão te dando elementos para o que esperava?

§2 - Douglas: Acredito que sim. A ideia não é fazer nenhum exercício acadêmico de estudar e expor o estado da arte da temática. Para o que havíamos pensado, acredito que a roda de conversa, essa dinâmica meio que informal, está sendo adequada.

§3 - Temistocléia: Sim, mas digo dentro das tuas questões de pesquisa.

§4 - Douglas: Também estou entendendo que está satisfatório. Hoje, por exemplo, penso que seria interessante se conversássemos sobre o PPP da escola, têm algumas ideias que poderíamos dialogar. Passamos por diferentes assuntos em nossos encontros, discutimos vários temas, esses são os dados produzidos e que podem ser vistos como compreensões de escola democrática. Tenho a intenção de fazer uma transcrição das rodas de conversas contendo as ideias centrais do que discutimos, sem os vícios de linguagem e as conversas paralelas aos temas, uma transcrição em que as falas de vocês serão respeitadas e registradas de maneira que seja compreensível ao leitor. No processo de escrita da tese, e também no que dizem por análise de dados, penso que haverá ainda outros diálogos, no entanto, imagino que serão com as literaturas específicas da temática, ou outros exercícios de reflexão filosófica junto com os dados produzidos.

§5 - Temistocléia: Você tem uma metodologia de pesquisa que você usa, do tipo “eu vou para esse lado”, ou não? Como é?

§6 - Douglas: A pesquisa é qualitativa, acho que essa é a característica mais conhecida e que lhe confere certo valor acadêmico, e têm outros elementos nessa metodologia, chamo de engendramento filosófico da postura de metodologia da pesquisa, e pretendo desenvolver melhor esse pensamento na escrita da tese, embora alguns elementos estejam presentes desde o início dessa produção de dados. As compreensões de objeto científico, sujeitos da pesquisa, realidade em que a pesquisa acontece, conceitos ou percepções de verdade, conhecimento, ciência, e também os objetivos de se pesquisar, são algumas das outras características dessa postura. Sei que a produção é diferente, porque não é uma pesquisa que se propõe a algo, que tem a intenção de resolver uma coisa específica, de estabelecer uma verdade, como em grande parte das pesquisas científicas em Educação Matemática, é uma pesquisa que pensa e nos põe para pensar.

§7 - Temistocléia: Mas você tem uma questão de pesquisa?

§8 - Douglas: Sim, verificar as potencialidades do Projeto Político-pedagógico enquanto operador da Gestão Democrática Escolar, por isso que digo que todos esses assuntos que estamos discutindo estão relacionados com a escola democrática. Ao que me parece, esse objetivo está se transformando aqui no campo de pesquisa, pois grande parte das nossas discussões giram em torno da educação com qualidade social, emancipadora, ou democrática.

§9 - Temistocléia: Entendi.

§10 - Douglas: Há também um interesse em pensar no PPP como documento útil, ou seja, mostrar para comunidade por meio da produção desta pesquisa, a compreensão de Projeto Político-pedagógico que possa permitir a discussão de todos esses assuntos que estamos tratando aqui, assim, o documento seria uma política que poderia operar situações de debates coletivos na escola.

§11 - Temistocléia: Interessante. Ontem dei uma atividade, tem o Pró-funcionário que eles fazem aqui na escola, não sei se você conhece, mas os funcionários aqui fazem esse curso oferecido pelo estado para a formação continuada deles, funcionários do administrativo, com isso aumenta um pouco de dinheiro no salário deles, coisa mínima.

§12 - Douglas: Quanto?

§13 - Temistocléia: Perto de sessenta reais, e também depende do nível em que estão, tem o fundamental completo, incompleto e outros. Tinha uma atividade que precisavam problematizar uma situação com o PPP da escola, e eu fui com eles interagir nessa atividade, que também envolvia alunos, e de todo o processo de desenvolvimento dessa atividade, não percebi em nenhum momento, o questionamento do porquê o funcionário administrativo não participa do processo de elaboração do PPP. Ele não participa porque quando você propõe uma roda de conversa, ou alguma coisa que a gente fale de PPP, nem o professor participa, responder questionários e entrevistas, ninguém quer. Da penúltima vez que mandei o questionário por e-mail, ninguém respondeu, mas depois fiquei pensando, surgiu uma pergunta no meu pensamento e fiquei pensando, por que é que a gente pensa que para mexer com o PPP, para ouvir as pessoas, tem que ser por meio de um questionário? Concorde? Porque você está na gestão e conversa com bastante frequência com funcionários, professores, ouve os apontamentos que fazem, as ansiedades, as insatisfações, e até as próprias concepções. Se no dia a dia você ouve essas pessoas, por que tenho que entender que a participação dele é possível somente via questionário? Não necessariamente.

§14 - Douglas: Se a escola tem algum momento de interação coletiva, em formação continuada, é possível se discutir, por exemplo, o conceito de educação entre os educadores, e isso pode ser registrado no PPP.

§15 - Temistocléia: Uma vez por bimestre.

§16 - Douglas: O que se põe de relevante no Projeto Político-pedagógico é o processo de produção coletiva das concepções educacionais da escola. Discutir, mesmo que bimestralmente, temas do PPP pode ser uma boa estratégia para tentar modificar a compreensão do que é esse documento.

§17 - Temistocléia: Por que a gente pensa logo no questionário? Como tabular dados? O que colocar? Por que a gente só pensa que consegue ter uma ideia do coletivo a partir do questionário?

§18 - Douglas: Outro elemento que consigo pensar sobre a produção do PPP, é que as planilhas constantes em seu corpo também são importantes, pela própria natureza do documento, os pesquisadores que li sobre a produção desse documento, todos sugerem

basicamente a mesma composição, e essa estrutura solicita que a escola seja planificada ou mapeada, também em seus dados quantitativos. Eles sugerem que esses dados devem ser atualizados frequentemente. No meu ponto de vista, apesar de importante, não é o fundamental no processo de produção do PPP, e sim, as discussões acerca do que é o pensamento de uma forma filosófica, a ideologia educacional da instituição, e como a comunidade pretende operacionalizar todas essas compreensões. Vamos fazer a leitura do item IV, do PPP da escola? Depois, gostaria de apresentar algumas perguntas para nos ajudar a conversar.

§19 - Temistocléia: Você leu a concepção teórica toda do nosso PPP?

§20 - Douglas: Sim.

§21 - Temistocléia: Então, depois dessas discussões nossas com esse grupo, vamos ver se conseguimos alterar algumas coisas, porque vejo que ele está muito controverso, nada conversando com nada, misturando Piaget com Vigotsky numa estupidez tremenda.

§22 - Douglas: Interessante Temistocléia, me diga quanto o corpo docente da escola se sente influenciado, não só pelo Piaget ou Vygotsky, mas por outras teorias pedagógicas, ou outros corpos teóricos ideológicos?

§23 - Temistocléia: Vou te dar a resposta que um professor do meu mestrado me deu um dia. Comecei a observar, depois que fui para o mestrado, o quanto errado estava nosso Projeto Político-pedagógico. Eu disse para esse meu professor: - professor tenho observado que não somente o PPP da minha escola, mas em geral, é uma miscelânea de coisas que não batem, que são coisas vagas, e ele falou assim: - aí há uma ideologia por trás, porque enquanto o PPP de vocês, que é um documento que deveria ser um fundamento norteador para o objetivo, o que vocês querem na escola, de concepção mesmo de educação que propõem, estiver nessa miscelânea, nesse "nada falando com nada", vocês estão alienados no processo, isso para o sistema é muito bom. Dessa lembrança eu percebo que há uma ideologia por trás. Enquanto tudo estiver embaralhado mesmo, a gente está aqui desse jeito.

§24 - Douglas: Não funciona?

§25 - **Temistocléia:** Não funciona.

§26 - **Diógenes:** Também acho que prejudica. O PPP não funciona.

§27 - **Temistocléia:** E vamos percebendo assim: qual foi o percurso dessa concepção teórica?, de onde ela nasceu? Lembro quando a supervisora de gestão educacional da rede estadual de ensino, responsável pelas escolas do município de Paranaíba, a professora Helena⁵¹, trouxe o PPP, naquela época era mais burocrático, ainda é, mas na época era mais. Ela trouxe o PPP pronto e disse: - ó, esse aqui é o PPP. Então, ela trouxe o PPP mais ou menos pronto, os professores que estavam aqui na época pegaram a concepção teórica, que não sei onde a professora Helena achou, e acrescentaram algumas coisas que resultou nesse PPP como sendo o da escola. Aconteceu outro momento que se discutiu mais intensamente o sistema de ensino do estado, disso surgiu a ideia de reformular esse PPP. Buscamos uma reformulação, eu e uma coordenadora ficamos à frente desse trabalho, a professora Maria⁵², que além de coordenadora era também professora da escola no outro turno, sempre bastante envolvida com os problemas da instituição. Um período difícil que a gente fazia tudo aqui. Essa é a história da fragmentação desse projeto, a gente nunca estudou Piaget a partir das suas bases epistemológicas, muito menos Vigostky. O que a gente vê são pedaços, e o PPP da nossa escola transmite a impressão que esses dois pensadores em algum momento conversam, mas na realidade eles não conversam. Lógico que tem alguns teóricos que defendem que sim, outros que não, mas sou da corrente que entende que eles não conversam. Então, se for olhar as bases epistemológicas, nunca ninguém na escola olhou com a atenção que isso exige, porque a formação de professores, o curso de graduação não propicia isso, a reflexão acerca dos conteúdos, uma análise crítica na formação dos docentes que também ajudasse para essas reflexões. Quando você vai para docência, menos ainda. O que você vê são fragmentos das teorias epistemológicas, então o que está aqui são fragmentos. Aquilo que a gente achou “que isso complementa aquilo”, mas se olhar a base epistemológica dos dois, ela não é conhecida dentro da escola. Houve outro momento que a secretaria estadual de educação adotou o pensamento do Saviani, por mais de oito anos, quase uma década dessa corrente teórica, pedagogia histórico-crítica, então se olharmos nosso PPP e a concepção teórica, ele pesa mais que Piaget, porque embora esteja fragmento, a gente tinha uma literatura maior nessa

⁵¹ Nome fictício;

⁵² Nome fictício.

perspectiva por conta da secretaria "ser" Saviani. Hoje a secretaria estadual de educação é Pedro Demo.

§28 - Douglas: O Pedro Demo é a referência teórica da secretaria estadual de educação?

§29 - Temistocléia: Sim, eles até pagam para isso, hoje é o Pedro Demo, mas antes era o Saviani. Tem um nome que eles dão para essa representação, esqueci.

§30 - Douglas: É o embasamento teórico?

§31 - Temistocléia: É, mas além disso ele presta serviço.

§32 - Douglas: Assessoria?

§33 - Temistocléia: Não é bem assessoria, tem um termo que alguém me disse, então era Saviani e agora é o Pedro Demo. Saviani ficou dessa forma na secretaria, acho, que pelos dois mandatos do Puccinelli, e parte do mandato do Zeca do PT, e foi uma geração, e mesmo assim as escolas não conhecem as bases epistemológicas da histórico-crítica, não conhece. Entendeu? Ficou uma geração falando-se dessa tendência, dessa fundamentação teórica e não foi suficiente.

§34 - Douglas: O trabalho do Saviani então ficou mais de dez anos sendo referência e mesmo assim os professores não entenderam a teoria? O que houve para não dar certo e ser preciso trocar de teoria pedagógica?

§35 - Temistocléia: Está acontecendo a mesma coisa agora com o Pedro Demo. Eu sei que os técnicos da secretaria de educação se reúnem com o ele, tem grupo de estudos porque ouvi uma técnica falando que havia esse grupo. Então, assim, primeiro Douglas, a gente não tem tempo e nem o hábito de estudo. Se vamos discutir uma coisa, uma fundamentação teórica do PPP, tenho que estudar, e não é um livro só não, tenho que enfiar a cara nos livros. O fundamental do PPP é isso, porque a partir daqui que vou definir objetivo, visão, e o que entendo por isso, só com base no respaldo teórico, e a gente não estuda isso, o professor não estuda.

§36 - Douglas: Na formação inicial?

§37 - Temistocléia: Na formação inicial não e nem na continuada. E as secretarias, independente do governador, fazem as coisas muito burocraticamente, porque se quero mudar o hábito de alguma coisa na escola, mudar a cultura, vou pro viés da cobrança, da sistematização, da burocratização, não outro viés, de repente propiciar outro caminho. O que a escola concebe como formação de professor? O que a gente pode fazer para começar um movimento de formar professor, de começar a ter estudos, hábitos de estudos, de ler um livro? Alguma coisa, um referencial, alguma ação, um diálogo, mas não, eles não fazem isso. Tenho que mudar o hábito da escola, essas pessoas tem que estudar, então começo a sistematizar o negócio, como foi com o planejamento online. Imposto. Eu “sistematizo” e cobro. O professor se prejudica caso não faça. Tudo começa pelo viés errado, pelo lado das cobranças ao invés do diálogo. Parece que nunca vai sair disso, nunca teremos um PPP totalmente coerente com a teoria que a gente coloca, só fragmentado igual está, porque o professor, diretor, coordenador não estudam. É uma acusação? Não, não é uma acusação, é uma realidade.

§38 - Douglas: É uma realidade triste e eu concordo contigo. Hepátia e Diógenes, concordam com a Temistocléia sobre o porquê da teoria pedagógica do Saviani não ter funcionado na rede estadual de ensino? E depois podemos pensar na possibilidade da escola construir sua própria fundamentação teórica, específica e pontual, de acordo com os entendimentos e práticas conceituais da própria comunidade escolar?

§39 - Temistocléia: Entendi, mas vou deixar eles responderem primeiro.

§40 - Hepátia: Estou mais ouvinte hoje.

§41 - Douglas: Fala para gente Diógenes, do Saviani? Você que além da rede estadual também ficou um tempo na rede municipal de ensino de Paranaíba tendo como referência o trabalho da Saviani.

§42 - Diógenes: Sou a pessoa menos indicada para falar dessa teoria.

§43 - Douglas: Não da teoria, mas o porquê dela não ter dado certo nos sistemas.

§44 - Diógenes: Não deu certo porque não saía do papel, não houve prática, não houve estudo de verdade, é aquilo que a Temistocléia falou, os professores nem sabem quem é o Saviani, a maioria não sabe. Foi uma teoria empurrada garganta abaixo, e a gente teve que engolir.

§45 - Douglas: E o Pedro Demo agora? Houve discussão aqui na base?

§46 - Diógenes: A mesma coisa.

§47 - Temistocléia: Aquele mesmo viés. Impõe-se. Eu particularmente me identifico mais com o Saviani, porque minha dissertação de mestrado é em cima dele, e diante das teorias que conheço, o mais profundo é dessa. É dessa que gosto e me apaixonei pela teoria histórico-cultural, não só do Saviani, mas da turma, Leontiev entre outros, partindo de trás, Vigostky. Você perguntou se teria como fazer o PPP sem essa base?

§48 - Douglas: Perto do sentido de que a escola colocasse no PPP os conceitos que de alguma forma orientam suas práticas, conceito de educação, ensino e aprendizagem, entre outros, e também suas intenções educacionais, enquanto instituição e como formadora de cidadãos. Se isso pode ser feito usando uma teoria pedagógica não tem problema, mas estou falando de um movimento de criação de algo novo, um corpo teórico que fosse criado na escola, pela escola e que apontasse para os interesses da comunidade, fugindo da ideia de burocratização em vários sentidos.

§49 - Temistocléia: Entendo que não, porque o nome projeto impede, pois para projetar alguma coisa, tenho que projetar esse ser humano, que tanto pode ser o humano que está aqui se formando na escola enquanto cidadão ou trabalhador. O ser humano que estou formando como estudante, que está aqui crescendo, se desenvolvendo, se apropriando da cultura humanizada, então, temos esses objetivos, não posso ser na base do "achismo", acredito que tem que ser pautada nessa ciência que já se acumulou, do que é um ser humano, de como ele aprende, de como ele desenvolve, do que é essa sociedade que nós temos, então, tem que ter esse parâmetro para traçar meus objetivos, e não posso traçar esses parâmetros na base do que eu acredito, do que eu acho.

§50 - Douglas: No senso comum?

§51 - Temistocléia: Isso, do senso comum, embora na prática a gente esteja meio sem rumo.

§52 - Diógenes: Mais senso comum e menos científico.

§53 - Temistocléia: Muito mais senso comum, mas se pretendemos um dia, levar a sério o Projeto Político-pedagógico, que ele seja um documento realmente que tenha vida na escola, ele jamais pode ser desvinculado de uma teoria, porque eu preciso disso, desses parâmetros de sociedade, de ser humano, de como ele aprende, de como ele desenvolve, o que pretendo para esse ser humano, então, tenho que saber dessas teorias.

§54 - Douglas: Entendi seu pensamento, mas vou jogar aqui uma ideia que acredito necessitar de mais elaboração, embora também acredite que de alguma forma tudo tem um início. Seria possível uma reflexão filosófica junto com as teorias pedagógicas e outros pensamentos educacionais e filosóficos, no coletivo escolar, de tal forma que fosse produzido um conjunto de elementos que expressassem o pensamento pontual dos educadores da Escola Monteiro Lobato? Esse movimento de reflexão filosófica junto com todos esses elementos, permitiria o distanciamento do senso comum e poderia potencializar a produção de um documento não falso ou hipócrita.

§55 - Diógenes: Olha, eu acho que para abandonarmos todas as teorias que existem e começar do zero, seria uma ignorância da nossa parte, porque elas já existem, ninguém começa do zero quando tem algo iniciado, a não ser que a nossa realidade fosse diferente de todas elas, aí sim eu acho que a gente deveria pensar e criar uma nova teoria, mas nós já estamos cheios de muitas teorias por aí, basta a gente se adequar a uma delas, na nossa realidade. O que nos falta é tempo mesmo. Olha, eu estou já no final do ano, eu me encontro esgotado, estou no meu limite, está estourando, para confirmar isso, conto para vocês que esqueci que tinha que dar uma prova. Trabalho 40 horas por semana, mas é como se fossem 60, porque estou com as aulas do município e o cargo aqui do estado, mas tem outras questões pessoais também. A gente é ser humano, tem essas coisas, e às vezes acabo deixando de viver o pessoal para poder socorrer outras coisas que estão ao meu redor. Para essa situação acontecer, penso que nós teríamos que nos reunir, estudar juntos, porque infelizmente não temos o hábito de estudar, e acredito que estudando em pequenas equipes, pequenos núcleos, seria mais fácil adquirir o hábito, porque não se esqueceria livro na gaveta, estudando em grupo não teria desculpa. Teria que ser feito os núcleos, em primeiro lugar, para que os professores fossem estimulados,

incentivados, de repente valesse uma hora aula. Se fosse remunerado, porque no final das contas quem vai sair no lucro é a escola, a comunidade, o estado.

§56 - Douglas: Você defende a ideia de uma política que incentivasse financeiramente os professores a estudar?

§57 - Diógenes: Com certeza, sempre fui dessa teoria, e que inclusive levasse esse professor para promoção em sua carreira, que o professor não ficasse só na graduação, na licenciatura, que ele fosse para o mestrado. Olha que contradição, sou o único que não fui ainda, você foi, outros que conheço foram, e eu não fui ainda, mas sempre defendi essa ideia que você mesmo sabe porque conviveu comigo. Sempre defendi que o professor devesse estudar de verdade, até para que a nossa profissão fosse melhor e mais valorizada.

§58 - Douglas: Vamos fazer a leitura desse item do PPP da escola:

4 - Visão

Conhecer a realidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos desta Escola, planejar com base neste conhecimento, interar- se com os problemas sociais que atingem o processo ensino-aprendizagem, e buscar diminuir a marginalidade, com vistas a formar um cidadão crítico e autossuficiente, que busque a sua realização pessoal e profissional.

PPP da EE Monteiro Lobato

§59 - Temistocléia: São palavras minhas.

§60 - Douglas: São? É possível formar cidadãos críticos e autossuficientes?

§61 - Temistocléia: Deixa eu te falar um negócio.

§62 - Douglas: Sim, mas antes, fiz umas perguntas que parecem meio óbvias, dessas que todo mundo tem a resposta na ponta da língua, mas queria que mesmo assim respondessem para ficar registrado.

§63 - Temistocléia: Deixa eu te falar uma coisa, o que eu estava pensando quanto coloquei isso, e também o porquê do fato do meu pensamento ainda ser o mesmo no que se refere a "diminuir a marginalidade com vista a formar um cidadão crítico e autossuficiente". O mais forte para mim são os termos "autossuficiente" e o "buscar a realização pessoal e profissional", pois é aquilo que disse anteriormente, quando escrevi isso foi pensando naquilo que sei e naquele pensamento que surgiu em nosso encontro passado. É um absurdo ver um aluno nosso comprar um celular a altos juros, achando que está fazendo parte da classe média por ter aquele celular, bem como é um absurdo ver o aluno conformado em receber um auxílio social e achar que aquilo não é por pouco tempo, que é provisório, que ele não tem que sair desse pensamento. Para ser autossuficiente, é lógico que um autossuficiente entre aspas, porque na realidade até que ponto a gente é isso no sistema?, mas estou falando de quando me realizo, quando trabalho, produzo alguma com meu trabalho, quando consigo adquirir as minhas coisas de forma sem depender do sistema, e, ao mesmo tempo, consigo comprar com juros menores, consigo me "auto-abastecer", tanto intelectualmente como materialmente. Assistimos uma realidade nas escolas que as crianças vivem totalmente alienadas nisso, a gente não dá conta de mexer nisso. Então, a escola tinha que servir para tirar dessas crianças essa ilusão em que elas estão. Onde é que vou me realizar? Quando é que vou ser autossuficiente? Vejo famílias que se conformam em receber o bolsa família, bolsa "aquilo" e achar que está bom, isso não é legal, não é ser autossuficiente, o pensamento melhor é "não quero receber isso, quero ter um emprego que vou ganhar dez vezes mais que o bolsa família", então, acredito que a função da escola seria isso, fazer um cidadão crítico ao ponto dele perceber isso.

§64 - Douglas: Provocar mudanças intelectuais no cidadão? Como está nesse último parágrafo do item 9 do PPP?

9 - Concepções teóricas

[...]

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, portanto cabe a escola como ponto de referência do saber elaborado e do conhecimento político e científico lutar por uma educação emancipatória e que de fato provoque mudanças intelectuais no cidadão.

PPP da EE Monteiro Lobato

§65 - Temistocléia: Exatamente, porque são essas mudanças que vão dar capacidade para ser crítico, de querer mais, ser auto realizado, autossuficiente, sem depender do sistema, então, é nesse sentido que a escrita vai, talvez em alguns momentos a gente vacila bastante e foge, mas é essa a linha de pensamento que a gente conseguiu.

§66 - Douglas: E a dificuldade está em conseguir essas mudanças intelectuais no cidadão?

§67 - Temistocléia: Exatamente, me lembro de algumas das discussões na época da elaboração do documento nesse sentido.

§68 - Hepátia: Hoje o pensamento mais claro disso é a preocupação que muitos alunos estão tendo com o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que está sempre batendo na porta, mas poucos se preocupam com as ocupações das escolas, e estão preocupados somente com o atraso da prova do ENEM, mas não vêem que o motivo da ocupação é muito mais pertinente do que o ENEM propriamente dito, porque é o futuro deles, e tudo que vai interferir exatamente na formação deles. Se querem fazer o ENEM é porque eles têm interesse de entrar em um curso superior, e os vinte anos sem investimentos em educação que o Projeto de Emenda Constitucional - PEC 241 quer instaurar no país?, por isso é justa a luta dos meninos nas ocupações das escolas.

§69 - Temistocléia: Exatamente, e eles não vão conseguir fazer essa ligação.

§70 - Hepátia: Não conseguem.

§71 - Diógenes: Continua todo mundo alienado.

§72 - Douglas: E a Escola Monteiro Lobato em termos práticos, atuais, pontuais, tem discutido essas questões com os alunos? Das ocupações?

§73 - Temistocléia: Não sei te responder, mas acredito que não, porque é muito pontual.

§74 - Hepátia: Quando há contrapartida, a gente não pode deixar passar, agora para estabelecer esse diálogo fica meio difícil, eu até postei no *facebook* hoje uma frase de alguém falando que, quando a gente vem com esses assuntos mais polêmicos, mais políticos é como se a gente quisesse doutrinar os alunos. O que postei diz que a gente não está aqui para doutrinar, estamos aqui para formar, só que para algumas pessoas parece que estamos querendo direcionar os alunos ao pensamento de esquerda, e etc. Então, para iniciarmos esse diálogo é um pouco mais complicado, temos que aproveitar muito quando eles surgem.

§75 - Temistocléia: É verdade.

§76 - Douglas: Quero emendar uma pergunta nisso que a Hepátia acabou de falar, e porque está escrito aqui, no PPP:

9 - Concepções teóricas

[...] a escola como ponto de referência do saber elaborado e do conhecimento político e científico lutar por uma educação emancipatória [...].

PPP da EE Monteiro Lobato

A escola de hoje é ponto de referência do saber elaborado e do conhecimento político e científico?

§77 - Hepátia: Jamais.

§78 - Temistocléia: Jamais. A escola brasileira? Está muito longe de ser.

§79 - Diógenes: Muito longe.

§80 - Temistocléia: Principalmente por toda a função social que estão depositando na escola, não que não tenha importância todo esse envolvimento, não que a gente queira fugir disso, porque a escola também é isso tudo, mas parece que toda a responsabilidade está somente nas costas da escola.

§81 - Douglas: Isso atrapalha na função de lutar por uma educação que provoque mudanças intelectuais no cidadão?

§82 - Temistocléia: Lembro bem da fala de um professor quando nós estávamos discutindo essa questão da educação emancipatória, me lembro bem quando o professor questionou como a gente propõe uma educação emancipatória se nós, os professores, não somos emancipados. E essa frase ficou forte para mim, me lembro desse momento e me reforça o pensamento de como a gente propõe algo que nem a gente conseguiu alcançar ainda na nossa formação?

§83 - Douglas: O que você entende por ser humano emancipado?

§84 - Temistocléia: Entendo como emancipado, nem partindo do sentido epistemológico da palavra que nem sei de onde veio, mas do meu ponto de vista. Entendo que é quando consigo fazer a leitura de onde estou, do quadro que estou inserido, do contexto político em que me encontro, o lugar que ocupo nisso, e me importar, mesmo sabendo que pertenço a um sistema e que devo respeitar as leis desse sistema, e que muita coisa vou ser sempre, digamos, submissa, mas quando consigo fazer a leitura desse mundo com certa crítica, sei do lugar que estou nesse sistema, sei como ele se comporta politicamente, entendo isso por estar sendo emancipado. Dá uma certa ilusão você falar que é um ser humano emancipado, sendo que jamais é, nunca, você faz parte de um sistema.

§85 - Douglas: Você conhece alguém que diria ser um sujeito emancipado nesses termos que colocou?

§86 - Temistocléia: Conheço teoricamente, porque se for analisar o estilo de vida da pessoa, não é totalmente emancipada, porque veja bem, eu estava lendo esses dias um artigo, nem sei onde achei esse texto, "Excentricidade" era o nome dele, fazia referência ao caso de uma pessoa que consegue viver de forma a não se importar com roupa, com questões sociais, com

regras, é tido como louco, vive na rua, de acordo com os animais, como se fosse um mendigo. Nessa situação eu diria que ele é um sujeito emancipado. Agora a gente não discute política entre a gente, não nos entendemos politicamente, o quanto nós somos explorados, a questão do sistema, quem engana quem, essas coisas. Levar uma leitura política, mais crítica da situação?, não, vivo aqui nas minhas regras e nas da sociedade, vou me sucumbindo a isso, então, não sou emancipada, porque se fosse seria assim, conseguiria provocar a sociedade com meu comportamento e seria indiferente a um monte de regras.

§87 - Douglas: Entendi.

§88 - Diógenes: Então a emancipação para você Temistocléia é a desalienação?

§89 - Temistocléia: Mais ou menos.

§90 - Douglas: E para você Hepátia, o que é ser emancipado?

§91 - Hepátia: Essas conversas estão muito difíceis hoje, para falar a verdade, concordo um pouco com o que a Temistocléia disse, e está bom, é isso. Só um relato aqui, a gente recebeu vários parabéns pelo dia dos professores, mas é muita hipocrisia, somos parabenizados e depois a gente vê nas redes sociais discursos desvalorizando as políticas sociais importantes para o magistério, criticam sem saber de fato o que elas são, projetos de leis que tiram o nosso direito de greve, então, a sociedade está perdida, não sabe o que pensa.

§92 - Douglas: Proponho que a gente faça a leitura de alguns recortes de um artigo da Revista Carta Capital, falando sobre as ocupações das escolas e que pode estar próximo disso que a Hepátia está dizendo.

OCUPAÇÃO ESCOLAR

Os secundaristas avançam contra Temer - Carta Capital

Por Ingrid Matuoka — publicado 18/10/2016 11h45, última modificação 24/10/2016 14h07

Em protesto contra a reforma do Ensino Médio e a PEC 241, apresentadas pelo governo de Michel Temer em outubro, secundaristas já ocupam 961 escolas nos estados do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso, Pará, e outros. Os estudantes também manifestam-se em 51 universidades.

[...]

Nova força na disputa política brasileira, os secundaristas têm dado demonstrações de que não vão desistir de suas demandas. Dessa vez, o que faz com eles posicionem-se contra as propostas do governo de Michel Temer?

[...]

Júlia Fernandes* tem 16 anos e faz parte do movimento de ocupação da escola estadual Arnaldo Jansen, em Ponta Grossa (PR), a primeira a ser ocupada. Ela se opõe às medidas porque, na sua avaliação, os alunos mais pobres serão afetados negativamente por elas. “A reforma do Ensino Médio prevê aula em tempo integral, e isso é irreal, porque muitos dos alunos de escola pública, principalmente, trabalham por necessidade, para ajudar a família ter o que comer”, afirma. “E mesmo assim muitos deles já deixam a escola. Se for aula integral, ele vai optar por trabalhar ao invés de estudar”.

[...]

A PEC 241 pretende congelar as despesas do governo federal por até 20 anos, o que representaria uma das maiores mudanças fiscais em décadas. O mecanismo é criticado pela oposição e por especialistas, uma vez que poderia sinalizar um freio nos investimentos previstos pela Constituição em áreas prioritárias socialmente, como a educação e a saúde.

[...]

Além de se oporem às propostas de Temer, os estudantes pedem reformas na infraestrutura e a inclusão da tecnologia no currículo escolar. “Estamos vivendo numa era tecnológica. Como pode não termos contato com isso em sala de aula?”, questiona Fernandes.

Assim como ela, **Hugo Oliveira**, 17 anos, também têm seus questionamentos: “Existem tantas formas de cortar gastos, por que escolheram cortar na educação e na saúde?”, diz o secundarista de Barueri (SP). Para ele, o ato de ocupar uma escola não deve ser banalizado: “A ocupação é difícil, não é uma baderna como muita gente acha. Tivemos diversos problemas, não só com a polícia tentando invadir a escola, como a comunidade do bairro que, por nossa ocupação ter muitos LGBTs, nos fizeram ameaças”.

Para muitos estudantes, porém, ocupar os espaços de saber também faz parte do processo de aprendizado. “Para mim, é uma experiência de cidadania”, afirma **Luiza Pires**. “Eu estou no segundo ano do Ensino Médio e não vou sofrer as consequências dessas mudanças, mas penso nos meus primos, nas outras pessoas que vão vir depois de mim. Eles vão perder todas as oportunidades que eu tive”.

*Os nomes foram alterados a pedido das entrevistadas.

Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-secundaristas-avancam-contra-temer>

§93 - Douglas: Como vocês percebem essas questões da ocupação, desse movimento estudantil, das reivindicações, do que eles estão querendo?

§94 - Hepátia: Vocês assistiram o vídeo da menina ontem?

§95 - Temistocléia: Não assisti, o que foi?

§96 - Hepátia: Ana Júlia, dezesseis anos foi e falou na assembleia legislativa, em uma sessão específica de uma comissão que estava a PEC-241. Foi falar sobre o movimento da ocupação pelo estado do Paraná. Foi tudo lindo. O problema é que a nossa classe é muito segregada, quando nós falamos da greve, quantos professores foram participar das conversas?

§97 - Temistocléia: Na realidade quem puxou a greve fomos Hepátia, eu, e duas outras professoras. Fomos nós quem fomentamos a greve, e olha que a gente conseguiu, foi agregando um pouco de pessoas, mas foi difícil, juntamos uns vinte, mas quem fez muito pela greve primeiro fomos nós quatro, o quarteto fantástico.

§98 - Douglas: Vocês viveram um momento de greve? Como foi?

§99 - Temistocléia: Posso falar uma coisa para você.

§100 - Hepátia: Fomos esculachados por fazer greve.

§101 - Temistocléia: Sobre sermos esculachados.

§102 - Douglas: Por que acham que aconteceu isso?

§103 - Temistocléia: Respondendo sua pergunta Douglas, sobre o movimento que os alunos fazem de ocupar a escola, acredito que isso está dando uma formação para eles que a escola

não conseguiria fazer talvez em dez anos. O envolvimento com isso faz com que eles descubram, conhecendo coisas, se posicionando de tal forma que nem a escola conseguiria fazer. Assim como surgiu aquele movimento dos caras pintadas na década de 90, por exemplo, para tirar o Presidente Collor, foi um movimento que assustou o país, foi o segundo depois das diretas já, foi o que mais me impressionou. Assustou. Foi a mesma coisa agora, uma geração inteira que de repente acordou. O que está acontecendo no país? É lógico que nessa onda vai muita gente sem entender, mas que no movimento acabam compreendendo o que está acontecendo. Eu acho que é uma formação que eles vão ter, uma experiência que a escola em uma década não conseguiria passar para eles, e é muito bacana também quando se passa por isso, a greve foi um aprendizado para nós. Não foi Hepátia? Quando você entra nesses movimentos começa a aprender.

§104 - Hepátia: Porque querendo ou não ficamos presos em nossa vidinha de professor, e se perde um pouco das questões políticas, do que a gente está agregado, somos parte política da escola e da sociedade. Quando se vivencia a greve e está no meio disso tudo, é um aprendizado à flor da pele, literalmente. Eu, junto com duas outras professoras, fomos em Campo Grande-MS, participamos de sessão da assembleia legislativa, embaixo de chuva, depois disso, ficou exposto na sala dos professores os cartazes com as mensagens dizendo da nossa ida e da nossa luta, das reivindicações, ninguém se interessa em ler, mas usufruir das conquistas todos querem.

§105 - Temistocléia: Exatamente, e é muito bacana, Douglas, esses movimentos, porque lembro que quando começou a política de eleições para diretores nas escolas, vivi uma experiência muito salutar, nós alunos não aprovávamos a gestão da diretora que estava se candidatando para a reeleição, então nos envolvemos na campanha e ajudamos eleger a outra professora concorrente. Esse processo foi muito rico para a minha formação política.

§106 - Douglas: Vocês eram secundaristas?

§107 - Temistocléia: Éramos secundaristas e queríamos dar um basta na péssima administração, e a gente deu, saíamos de casa em casa, pai por pai, explicando a situação, pedindo voto, então nos engajamos naquele movimento e isso é um aprendizado muito grande, por isso que falo, esses secundaristas que estão ocupando, muitos estão no movimento sem saber de nada, somente pela empolgação, mas quando chegam no movimento,

conseguem compreender o tamanho da coisa, conseguem entender. O aprendizado que eles estão tendo, repito, a escola em dez anos não conseguiria proporcionar, e se conseguir algum um dia, é um aprendizado que vale a pena.

§108 - Douglas: E a PEC 241, com essas medidas todas, isso influi no trabalho de vocês? Qual é o pensamento sobre as reformas que estão sendo propostas pelo governo federal? As reformas do ensino médio, da economia? Também a medidas provisória que limita a quantidade de vagas para as universidades federais? Ou aquela que torna o ensino de sociologia, educação física, filosofia e artes não obrigatórias no ensino médio?

§109 - Hepátia: Querem tirar os assuntos polêmicos para que não haja discussão e nem debate.

§110 - Temistocléia: É verdade, não estou entendendo o Brasil nos últimos anos.

§111 - Diógenes: É complicado fazer isso em uma aula por semana, fazer uma discussão filosófica, imagina se diminui ou tira essa aula.

§112 - Temistocléia: Porque não estou mesmo entendendo o Brasil nos últimos tempos, se olhar nossa história, somos um país jovem, que foi descoberto em 1500, mas que demorou para se tornar humano.

§113 - Douglas: Descoberto entre aspas?

§114 - Temistocléia: É, descoberto entre aspas, e demorou para civilização chegar aqui.

§115 - Douglas: Não vieram colonizadores muito civilizados?

§116 - Temistocléia: Não, vieram os piores que havia, quem era o pior da Europa? A história do Brasil, olha que não sou muito conhecedora, acho que tem momentos de luta, de conquistas, o brasileiro vai calado até um certo ponto, depois fica rebelde. Tem momentos da história assim, momentos bonitos de ser contra, de resistir. E de repente, parece que no senado, em Brasília, tem-se colocado coisas que me assustam. De onde está vindo isso? Ninguém discutiu, ninguém falou nada. Ninguém fez nada. De onde estão surgindo essas

coisas? Isso me assusta, parece que o negócio estava assim e estamos descobrindo agora, estou muito assustada com muitas coisas que estão vindo de Brasília, a corrupção.

§117 - Douglas: Também me assusto, mas eu e você Temistocléia, pensamos um pouco diferente esse contexto, tenho uma linha de raciocínio que considera todos esses acontecimentos como sendo reflexos da luta de classes, são interesses distintos que estão em jogo. O grupo do golpe é que está pensando e providenciando essas reformas para a classe trabalhadora pagar toda conta da crise.

§118 - Temistocléia: É Douglas, não sei mais quem que é o mocinho e quem é o bandido. Acusa-se muito hoje que a rede globo apoiou o golpe, não defendendo a globo, não assisto aquele canal porque é uma porcaria, mas te falo que a globo demorou muito para mostrar as revoltas contra a Dilma, naquele momento, quem é que estava por trás, e porque a globo não mostrou inicialmente as manifestações? Na época da copa do mundo de futebol, das olimpíadas, na copa, principalmente, a globo não mostrava os movimentos na rua, lembro bem porque nessa época comecei acompanhar, disse que queria ver, e realmente não mostrava. Parecia que não estava acontecendo nada no país, agora parece que a globo mudou de lado.

§119 - Douglas: Será que mudou?

§120 - Temistocléia: Mudou de lado, agora a globo não mostra mais as manifestações, então, esse pensamento de que a globo apoiou o golpe não me compra, porque ela apoia quem?, de que forma?, em que momento e condições?, porque nessa história ninguém é mais santo, não se confia agora em ninguém, a gente há de convir que aquele PT que tinha uma ideia genuína, uma ideia totalmente diferenciada, acabou faz tempo, e ficamos com a ilusão daquilo. Correto?

§121 - Douglas: Não concordo com este pensamento Temistocléia, no meu ponto de vista não tem muitas surpresas no que está acontecendo na política representativa do nosso país nos dias de hoje, para mim trata-se de mudança de foco de gestão, antes o povo era a causa das políticas sociais, agora o mercado e os empregadores é que são os grande beneficiários.

§122 - Temistocléia: Passado, aquilo passou, e, se há algum espírito dentro do PT de fazer a diferença, é o mínimo do mínimo, correto? O partido se abraçou com todo mundo e deu no

que deu, essa lambança toda que está. Então, não sei nessa história quem é mocinho e nem quem é bandido.

§123 - Douglas: Vocês não conseguem perceber a ideologia predominando na gestão do nosso país? Pelas ações do grupo que está no poder, reeditando, redigindo, produzindo medida provisória, projeto de emenda constitucional?

§124 - Temistocléia: Tem, com certeza, só que ela não nasceu de outubro ou setembro para cá, ela estava junto com a Dilma, estava o tempo todo junto, e nós confiamos nela, confiamos que ela daria conta.

§125 - Douglas: Por que acha que mudou? Por que Michel Temer ficou como vice-presidente da Dilma por cinco anos e depois se separou ideologicamente?

§126 - Temistocléia: Vou ficar casadinho com você até quando me convém, quando vejo que tenho força o suficiente, caio fora, entendeu? Foi isso que o PMDB fez.

§127 - Douglas: Acredita que o PT compactua com as ideias que estão sendo desdobradas agora?

§128 - Temistocléia: Não acredito que compactue, não é isso, acho que o PT tinha o seu plano de trabalho, intencionava fazer os programas sociais, o Lula viu que não iria conseguir chegar sozinho no poder, então, começou fazer amizades, combinados. Sabia que isso não vinha de graça, é vivido, a Dilma também. São profissionais experientes, viram isso crescer no ar em Brasília, por isso foram coniventes, ou fizeram vistas grossas para muita coisa errada, ou seja, de alguma forma acho que foram irresponsáveis e negligentes.

§129 - Douglas: Para mim seus argumentos são todos questionáveis se considerarmos o regime de presidencialismo por coalisão que existe em nosso país.

§130 - Temistocléia: Discordamos então, porque acredito que eles sabiam do que se tratava.

§131 - Douglas: Concordo muito pouco contigo. Não tem como controlar uma coalisão dessa magnitude, seria controlar os desejos do outro ser humano. A reforma que está sendo

proposta, é criminosa, onde só quem paga a conta é a classe trabalhadora, não vemos a taxaão das grandes fortunas, nem os grandes banqueiros e empresários pagarem os impostos.

§132 - Temistocléia: Não, mas eles sabiam no que poderia dar isso tudo. Foram negligentes.

§133 - Hepátia: Quando eles começaram agir contra esses acordos, os de dentro da coalisão, começaram a briga entre os que defendem as reformas e os que não defendem, isso resultou no *impeachment*.

§134 - Douglas: O golpe.

§135 - Temistocléia: O Michel Temer é classe alta, burguês, raposa de tudo. Onde ele ia entrar como vice se concordasse com isso?

§136 - Douglas: O trabalhador que depende de salário não é elite por maior que seja o salário, elite para mim é quem tem muito dinheiro, latifundiário, empresário.

§137 - Temistocléia: Mas a família dele tem dinheiro.

§138 - Douglas: As aparências podem enganar, tem muita gente com cara de elite e que luta pelos pobres. Acho perigoso rotular.

§139 - Temistocléia: São intelectuais que conseguem ler o Marx e entender fora do que a maioria das pessoas entendem.

§140 - Douglas: Por isso não gosto daquela ideia que “todo político é igual”, é uma ideia péssima, pois se nenhum ser humano é como o outro, por que os políticos seriam?

§141 - Temistocléia: Realmente, tem uns políticos que dá para ver que são políticos mesmo, tem outro perfil.

§142 - Douglas: Uma última pergunta que queria fazer para vocês, sobre a democracia, ou a tomada de decisões coletivas, porque quando a gente percebe que o governo federal e o ministério da educação dispensam o processo de construção coletiva de um sistema nacional

de educação, tendo em vista que vínhamos de uma política de conferências municipais, estaduais e nacional de educação, algumas das quais ajudei a organizar aqui no município de Paranaíba-MS e em Campo Grande-MS, o professor Diógenes participou da organização também, então, todas essas conferências eram políticas pensadas para ouvir a base, em ouvir as escolas, os professores, os pais e os alunos, para que juntos pensássemos democraticamente no sistema nacional de educação. Esse processo não foi terminado, não tivemos a conferência nacional de educação.

§143 - Diógenes: E provavelmente nem vai ter.

§144 - Douglas: Houve investimento nesse processo. É inaceitável uma medida provisória modificando estruturalmente o ensino médio de forma tão antidemocrática. Isso implica em muitos retrocessos para a escola democrática.

§145 - Diógenes: O notório saber, engenheiros dando aulas de matemática.

§146 - Temistocléia: Sim, e foi difícil mudar, e agora volta assim?

§147 - Douglas: É antidemocrático, por mais que o professor seja formado de maneira deficiente nos dias atuais, no contexto brasileiro, mas ele tem uma formação específica para o magistério, coisa que os "professores" do notório saber não têm.

§148 - Temistocléia: É uma formação deficiente, eu estudei com quem é do notório saber, como aluna, e estudei com professor de verdade, não tem comparação.

§149 - Hepátia: É aquela famosa frase: "sabe muito mas não sabe passar".

§150 - Temistocléia: É uma falha de processo muito grande. Em tudo.

§151 - Hepátia: Queria fazer um parêntese, sobre os secundaristas, a gente percebe que a situação é ainda mais grave, quando observa que alunos que estavam ocupando e protestando foram retirados algemados de uma escola pela Polícia Militar - PM.. Pensem na gravidade da situação, alunos serem algemados e carregados para fora da escola por estarem lutando por melhorias dentro da própria escola. Que lição é essa?

§152 - Douglas: Vi uma coisa parecida na rede social hoje, que esses alunos, todos menores, saíram algemados pela polícia, enquanto o ex-deputado federal Eduardo Cunha indo para cadeia sem algemas, é de chocar mesmo essa crise de valores que estamos vivendo, mas será que é possível a gente identificar quais os valores pelos quais realmente vale a luta? Por quais ideais vale a pena lutar? Fico pensando no quanto é importante os espaços e mecanismos de participação que possibilitam a articulação de diferentes representações? Sentimos falta em participar das decisões das políticas educacionais em âmbito federal. Como o processo de tomada de decisão acontece aqui na Escola Monteiro Lobato?

§153 - Douglas: Vamos pensar junto com o PPP da escola.

9 - Concepções teóricas

[...] Para que a construção de uma escola democrática seja realidade depende da ação de todos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são fundamentais para o exercício de uma gestão democrática, que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. A democratização da gestão escolar implica na superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presentes nessas práticas. É importante ressaltar que o ambiente escolar é composto por relações humanas, sendo assim, deve-se primar por uma colaboração entre profissionais de diferentes segmentos. Buscando uma relação baseada em atitudes solidárias. Mesmo fazendo parte de um sistema formal e burocrático, dentro da escola, devem prevalecer atitudes humanizadas.[...]

PPP da EE Monteiro Lobato

§154 - Temistocléia: Entendo que quando a gente fala de espaços e de mecanismos de participação, que são fundamentais para a Gestão Democrática Escolar, estamos também nos referindo a estar sempre abertos ao diálogo, ouvir as diferentes opiniões, quando se propõe uma conversa para ouvir as pessoas, um diálogo mesmo. Faço coisas como gestora que não faria enquanto professora, tendo diálogos e atitudes que antes eu não teria, porque sei que não administro a escola para um grupo pequeno, ou para mim, e sim para um grupo grande, são 61 funcionários, mais de 400 alunos, mais de 300 pais, então, é para esse grupo que administro a

escola, precisamos ter diálogos abrindo mão de algumas coisas e, tomando atitudes pautadas nas vivências com esse grupo, porque precisa ouvir todo mundo e, de certa forma, atender a maioria, então, entendo que a gente está colocando aqui na escola em prática esse pensamento, de criação de espaços fundamentadas na Gestão Democrática Escolar, ou seja, uma maneira que procura entender que a escola está sendo governada para um grupo, faço sempre essa reflexão.

§155 - Douglas: E isso é bom ou ruim?

§156 - Temistocléia: Isso é bom, talvez não tão bom para mim.

§157 - Douglas: Acredita que será uma professora ressignificada depois de ter passado pela gestão?

§158 - Temistocléia: Não pensei nisso ainda, mas uma pessoa ressignificada serei, porque vivi coisas que não pensamos viver enquanto professor. Lidamos com pessoas. O que é democracia?, o que é tanto essa democracia?, às vezes para garantir o seu direito, você que trabalha na limpeza, que tem só o ensino fundamental, ou o terceiro ano do ensino médio, que não tem uma leitura crítica de mundo, então, para eu garantir o seu direito, às vezes sou obrigado ir contra você, então, a democracia nem sempre é você ouvir, é mais você garantir, respeitar o direito do outro.

§159 - Douglas: Em uma sala com dez pessoas, nem sempre a decisão democrática é aquela que a maioria das pessoas decidem? Essa é a tua concepção de democracia?

§160 - Temistocléia: Por exemplo, vamos pensar na relação política dos funcionários. Vamos falar dos programas sociais, supondo que você dependa de uma assistência social, ou uma bolsa. Você tem a quarta ou quinta série do ensino fundamental, e depende da bolsa de auxílio, você vê uma reportagem com pessoas na rua, reivindicando seus direitos, com muita confusão contra o governo que quer tirar um monte de direitos do povo. Eu na minha simplicidade, na minha leitura falo assim: - é tudo vagabundo, tem que ir preso esse povo. É um exemplo bem grosseiro, eu sei, mas eles estão brigando por um direito meu, dele, de todos. Algumas pessoas não conseguem entender a relação de direitos e deveres, elas julgam mal quem está lutando pelos direitos de todos. Então, começo observar a ignorância, a pessoa

nem sabe exatamente o que é direito dela. A fala dela, muitas vezes, vai contra o direito dela, atrapalha inclusive. Dentro da escola, as relações humanizadas devem estar presentes de diferentes maneiras, “mesmo sendo parte de uma estrutura formal e burocrática, dentro da escola deve prevalecer atitudes humanizadas”, não é isso que diz nosso PPP? Na ocasião da atividade do pró-funcionário sobre o PPP da escola, que falei aqui outro dia, me perguntaram se eu concordava que a escola tinha que ser como uma empresa, respondi que jamais, a empresa visa lucro, a escola trabalha com pessoas, com seres humanos, então, a escola é um ambiente burocratizado. Imagina você com seus problemas pessoais, com o que está lidando na sua vida pessoal, seja o que for, e eu enquanto gestora levo tudo a ferro e fogo, determino que o estatuto deve ser cumprido na íntegra, em questões de horários por exemplo, não posso, tenho que fazer vista grossa pelo simples motivo de você chegar atrasado, porque deve ter ocorrido um problema na sua casa, porque o nosso sistema é burocratizado, mas não posso deixar de ter um olhar humanizado, porque isso aqui não é uma empresa, é uma escola. Em muitos momentos entendo que a democracia não é só ouvir a pessoa, porque nem sempre as pessoas tem dimensão do que é direito delas.

§161 - Douglas: O que seria democrático com a pessoa que é esclarecida e está lutando pelo direito de todos, e com aquela que não é esclarecida e que pode atrapalhar a luta pela conquista de direitos. O que é ser democrático com cada uma dessas pessoas?

§162 - Temistocléia: Querem responder essa pergunta? Essa pergunta foi para mim?

§163 - Douglas: Para quem quiser conversar sobre ela.

§164 - Hepátia: Não sei.

§165 - Douglas: Entenderam o contexto?

§166 - Diógenes: Você fala da democracia real ou da democracia ideal?

§167 - Douglas: Tudo, o que você entende por democracia? O que é democracia?

§168 - Temistocléia: O processo de luta faz com que a pessoa entenda os seus direitos. A exemplo desses alunos que estão ocupando, muitos deles estão indo pelo movimento,

chegando, começam a se inteirar e a entender isso, depois vem o conhecimento que nem em dez anos a escola conseguiria fazer, então, em um processo de democratização, seria o mais correto incluir essas pessoas nesse processo, para que então elas comecem a entender os seus direitos, dar o direito dela entender os seus direitos, mas nem sempre a gente consegue fazer isso.

§169 - Douglas: O sentido de democracia que estamos produzindo é o que diz de uma tomada de decisão coletiva que priorizasse o bem comum, mas que nem sempre uma decisão democrática deve ser unânime. Numa assembleia por exemplo, a maioria não pode decidir, caso haja pessoas incapazes de entender o que é esse bem comum. É isso?

§170 - Temistocléia: Democracia nem sempre é só ouvir, o Diógenes pode nem saber o que é direito dele, mas como ele não está no processo de entender seu lugar, vou brigar pelo direito dele, mesmo que ele seja contra, uma coisa assim.

§171 - Hepátia: No processo de greve a gente faz isso.

§172 - Temistocléia: Exatamente, lembra que teve professor que ameaçou pular o muro para dar aula?

§173 - Hepátia: Teve professor que ficou de fazer ronda de carro para saber quem estava na praça.

§174 - Temistocléia: Teve professor que falou que ia pular o muro para dar aula, então, preciso lutar pelos direitos desse indivíduo mesmo que ele não contribua com nada, porque os mesmos direitos dele, são os meus. De repente a democracia não é só dar ouvidos, é garantir os seus direitos, mesmo que você não concorde, não participe, mesmo não entendendo, mesmo não fazendo parte, porque você tem um direito.

§175 - Hepátia: Foi como falei dos secundaristas e sobre o ENEM, o MEC está forçando a barra para que as ocupações acabem, para que o ENEM aconteça, eles usam isso para criar conflitos entre os estudantes que querem fazer a prova e os que estão ocupando, colocam a sociedade contra o movimento.

§176 - Diógenes: Só vejo uma solução, o presidente sofrendo *impeachment* e acontecer novas eleições, porque acho que vai piorar, não vejo futuro com esse presidente e esse novo governo.

§177 - Douglas: Esse grupo critica a ideia da soberania nacional, acham que a gente não deve ser independentes, a gente tem que ser aliado dos Estados Unidos, mas isso é prosa para outro dia meus amigos. Boa noite.

SEXTA RODA DE CONVERSA

O Processo Educacional, a Gestão Democrática Escolar e um Projeto Político-pedagógico

§1 - **Douglas:** Boa noite gente, hoje é dia dez de novembro de 2016, muito obrigado pela presença de cada um de vocês. Para conversarmos, trouxe mais alguns trechos das concepções teóricas do Projeto Político-pedagógico da escola como pontos de partida, seguindo a dinâmica de roda de conversa, então, penso que podemos conversar sobre elas e também sobre outros pensamentos do contexto educacional, da Gestão Democrática Escolar e o que mais nos surgir. Pensando nos caminhos que estamos seguindo em nossos encontros, percebo que quando pensamos em Gestão Democrática Escolar e em todos os temas adjacentes a ela, estamos sempre falando, com mais intensidade, das questões da democracia ou da educação democrática. Imagino que estamos no caminho de entender como possível, uma nuance de ensino que tenha interesses em potencializar as ações democráticas. Penso que o contexto político atual brasileiro tem contribuído muito para essas reflexões. O que acham?

§2 - **Tales:** De ontem para hoje mais ainda.

§3 - **Hepátia:** Concordo, e não duvido nada que o Deputado Federal Jair Bolsonaro, com toda aquela ideologia ruim, seja eleito presidente do Brasil em 2018.

§4 - **Douglas:** O que vocês acham disso tudo?

§5 - **Tales:** Para o mundo que eu quero descer.

§6 - **Douglas:** Vocês ficaram assustados com a eleição de *Donald Trump* como presidente dos EUA?

§7 - **Tales:** Eu não esperava que ele ganhasse, achava que a diferença era pouca, mas que não fosse suficiente para se eleger. Sou daquela opinião, se ganhou é porque a maioria quis, e se a maioria quis, concordou com o discurso dele. Eu não acompanhei a campanha, mas o pouco que vi e ouvi dos discursos dele, me assusta. Será que aquela população tem noção, na verdade, do que é isso? Não sei.

§8 - Hepátia: Dizem que a *Hillary Clinton*, a candidata adversária, teve pelo menos 150 mil votos a mais, mas por conta do sistema eleitoral americano, que não sei bem como funciona, o outro se elegeu.

§9 - Tales: O processo de eleição é mesmo diferente.

§10 - Douglas: Mesmo não sendo maioria absoluta, é muita gente que concorda com esse discurso separatista.

§11 - Aspásia: Eleger um homem desse sabendo quem ele é? Não concordo!

§12 - Douglas: Penso que isso assusta um pouco, saber que no Brasil, em 2018, o Bolsonaro pode ser eleito, é claro que a gente não pode comparar e dizer que são iguais, mas também não podemos negar que há convergências nos discursos deles, principalmente no que se refere a separação entre as pessoas.

§13 - Hepátia: Discursos de total intolerância.

§14 - Douglas: Como será a vida numa sociedade onde o gestor máximo reproduz tantos discursos de ódio?

§15 - Aspásia: Não podemos falar sobre isso na escola, como deseja alguns políticos do Escola sem Partido, mas como não colocar um tema desse para ser debatido?

§16 - Hepátia: Exatamente, tem que haver resistência, discutir um tema desses dentro da sala de aula é tudo que eles não querem. Temos que falar e dar voz para nossos alunos também.

§17 - Douglas: É uma hipocrisia muito grande querer impor uma verdade, esse discurso de intolerância é para mim fundado e mantido como valoroso por um pensamento conservador radical que é ainda hegemônico em nossa sociedade. A respeito das diferenças, o texto do PPP da escola diz o seguinte:

9 - Concepções teóricas

[...] A escola que classifica, exclui e tampouco desenvolve seu papel com autonomia apenas colabora para a reprodução ideológica de uma classe privilegiada que usufrui das diferenças sociais como se elas fossem naturais. [...]

PPP da EE Monteiro Lobato

§18 - Douglas: Vocês concordam com essa afirmação do Dermeval Saviani, da pedagogia histórico-crítica?

§19 - Tales: Dependendo da maneira como essa escola se articula, reforça o caráter de dominação do sistema sim, historicamente é fácil observar, então a gente tem que tomar um pouco de cuidado.

§20 - Douglas: Estava pensando em minha situação profissional, estou afastado de uma instituição pública, com remuneração específica prevista em lei para a formação continuada dos professores. Isso gera uma responsabilidade ética com a sociedade local. Não conseguiria voltar para o meu trabalho e ser o mesmo professor, ou profissional. Percebo nos movimentos das ocupações dos estudantes pelo nosso país, a luta por uma educação melhor, e outros direitos, e nesse processo, os alunos expulsaram professores conservadores e que não contribuíam para seus ideais. Os professores com consciência crítica estão na luta junto com eles. Disse isso para tentar problematizar o que se passa com educadores que permanecem apresentando uma prática docente extremamente tradicional e descomprometida com as causas sociais. Fico me perguntando como esses professores conseguem dar aulas como se estivessemos nos séculos passados, chegando ao cúmulo de, nas aulas com tecnologias, pedir para os alunos copiarem textos da internet no caderno.

§21 - Aspásia: Os alunos estão lutando, isso é bom, a gente vê também que eles estão um pouco sozinhos, ouvi professores dizendo que eles ficam atrapalhando o trabalho deles, não deixam fazer matrícula e um monte de outras coisas. Eles não estão lutando pelos direitos de todos?, está tudo embutido na luta deles, parece que os docentes não estão vendo o quanto essa parceria poderia ser lucrativa. Educadores resistentes mesmo.

§22 - **Hepátia:** Da mesma forma que fomos crucificadas quando tomamos frente na greve, eu, Temistocléia e as duas outras educadoras. Íamos bastante no SIMTED (Sindicato dos Professores) para confeccionar cartazes e outras providências, enquanto isso, tinha professor querendo pular o muro para dar aula, e falando mal da gente.

§23 - **Aspásia:** O problema é que muitos são favoráveis à greve ou paralisação, mas não das reposições.

§24 - **Douglas:** As reposições acabam sendo mentirosas?

§25 - **Aspásia:** Sim, nunca funcionam, poucos alunos comparecem, e o professor fica sem o fim de semana para descansar.

§26 - **Tales:** Acho que o grande problema disso tudo não é nem a questão de reposição, o grande problema é que ao invés de se reunirem para estudar, discutir o porquê da greve, ou o porquê de estarmos parando, não, vai cada um para sua casa, o fulano vai viajar, o beltrano também e pronto.

§27 - **Aspásia:** Na greve foi assim, acham que são férias no meio do ano.

§28 - **Tales:** Então, se está parando é porque tem algum motivo, então vamos entender qual é ele, porque têm muitos professores, tenho certeza absoluta, que vão parar, tem muitos profissionais que não sabem o real motivo de estarem parando, se questionados pelo motivo da greve, vão reproduzir discursos comprados, mas não vão saber de fato o que se passa, porque não se envolvem, não estudam, vão cada um para sua casa ao invés de se reunirem e estudarem para entender o que está acontecendo na verdade.

§29 - **Douglas:** Vi isso que estão dizendo de perto.

§30 - **Tales:** Isso é um grande problema, e acho que não tem que ir para praça, e sim para o sindicato, sentar, estudar e discutir.

§31- **Douglas:** Ainda têm muitos professores que pensam dessa forma?

§32 - **Tales:** Não sei dimensionar com precisão, porque não conheço alguém que tenha feito isso, um estudo, um levantamento talvez.

§33 - **Aspásia:** Mas pelo que a gente observa no dia a dia vemos muito isso.

§34 - **Douglas:** Podemos então dizer que não tem hábito de reuniões de estudo em ocasiões de greves e paralisações?

§35 - **Hepátia:** Nosso sindicato é falho, o pessoal de Campo Grande vem aqui na cidade e não somos nem informados.

§36 - **Aspásia:** Quando tem reuniões, o pessoal convida e não vai ninguém, penso que eles nem chamam por conta disso.

§37 - **Hepátia:** Não é bem assim Aspásia, eu participo de muita coisa, fui em Campo Grande na Assembleia Legislativa, vou constantemente ao sindicato.

§38 - **Tales:** Tenho muito medo de alguns serem levados por outros, acho que ninguém deve ser levado por ninguém, você tem que conhecer e saber o porquê de estar indo.

§39 - **Aspásia:** Todo mundo tem que lutar pelo mesmo objetivo.

§40 - **Tales:** Não é questão disso, professora. O meu raciocínio é diferente do seu, por exemplo, acho que para lutar por uma coisa, tenho que conhecer, não vou lutar a luta dele, não vou entrar na luta só porque o Douglas está lutando, a visão dele é diferente da minha, então acho que primeiro todos têm que conhecer a luta, conhecer o porquê da luta, não estou falando só da classe dos professores, estou me referindo a todas as classes, tomando a atual situação que estamos vivendo, inclusive o próprio pessoal que ocupou e que está ocupando, tenho certeza absoluta que alguns estão extremamente conscientes do que está acontecendo e outros estão acompanhando aqueles conscientes, que às vezes não têm noção real do que está acontecendo, então é esse o meu raciocínio, acho que antes do indivíduo tomar uma ação, primeiro tem que conhecer, e é aquilo que digo, não adianta parar e ir para a praça, sentar e fazer barulho, o raciocínio é "parar, sentar e estudar". A discussão é esse documento aqui?, então vamos ler esse documento e entender o que é, não é ficar no que um acha ou o outro

acha, ou o que ouvi em tal lugar, ou que li no *facebook*, e ainda entra os intelectuais de *facebook* da vida, um monte de intelectual. É esse meu raciocínio, acho que tem que ter discussão.

§41 - Aspásia: Eu vejo professor, que precisa ter vontade de aprender, para criarmos esse hábito de estudos durante as greves, acontece muito de pessoas irem para greve sem saber o que está sendo reivindicado, esses dias chegou até mim, por meio do meu filho que cursa direito, os professores dele gostam de colocá-lo para pensar, como ele mesmo me diz, o caso de pessoas que estavam sendo pagas para fazer volume em manifestações, ou seja, vão sem saber no que estão envolvidos.

§42 - Tales: Você sabe muito bem que pode acontecer isso.

§43 - Aspásia: Muito!

§44 - Tales: Então se quiser derrubar uma manifestação é só chegar e questionar para alguém o motivo pelo qual está ali.

§45 - Aspásia: Foi o que meu filho falou.

§46 - Tales: Será que todos vão saber justificar? É isso que estou dizendo, então, acho que antes de lutar por alguma coisa, tem que entender o porquê de estar lutando.

§47 - Aspásia: Tem que saber o porquê da luta, claro.

§48 - Douglas: Talvez por isso tantos memes⁵³ das manifestações pedindo o impedimento da Presidenta Dilma, aquelas que pediam “abaixo Paulo Freire”.

§49 - Tales: É esse o raciocínio.

⁵³ A expressão meme de internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, *gifs* e ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em 1976 no seu livro *The Selfish Gene*. (Wikipédia)

§50 - Hepátia: É muito irônico falar isso de uma classe que deveria prezar pelo conhecimento.

§51 - Douglas: Vamos ler esse trecho do PPP:

9 - Concepções teóricas

[...] Reconhecer a desigualdade social e a falsa ideia da condição de liberdade do ser humano é o ponto de partida para que a escola desenvolva seu papel e que de fato aconteça a democracia. É nesse ponto que o professor deve desenvolver sua ação pedagógica valorizando as finalidades sociais de cada conteúdo e não o desvinculando da prática social. (Saviani, 2005)

PPP da EE Monteiro Lobato

Para que a democracia aconteça é necessário o reconhecimento da desigualdade social? Como conseguimos, em nossas práticas pedagógicas, levar em consideração o problema da desigualdade social, das ideologias reacionárias ou das progressistas, no que se refere a transformação da sociedade?

§52 - Diógenes: A primeira coisa que a gente precisa saber é que tipo de democracia estamos vivendo, porque desde que surgiu a democracia, ela nunca foi para todos, nós queremos uma democracia para todos, então a gente precisa realmente reforçar as bases com conhecimento. O que é democracia? Qual o objetivo do papel democrático dentro da sociedade? Qual é a função social de cada indivíduo dentro dessa sociedade? Isso é um trabalho muito difícil, porque estamos caminhando na contramão o tempo todo, e quando a gente prega a democracia, os nossos governantes estão pregando pela democracia de poucos. Isso foi sempre assim, desde que surgiu a democracia na Grécia. Os escravos não participavam da democracia na Grécia, nem as mulheres, e muito menos os estrangeiros. Quando Roma tomou conta da situação e se transformou em um império, a democracia romana, que entre aspas, existia, ela também não era para todos, os escravos não participavam e as mulheres também não.

§53 - Douglas: Você acha que de alguma forma é possível a construção de um espaço, pequeno ou grande, uma escola ou uma sociedade, democrática de fato?

§54 - Diógenes: Eu acho possível sim, acredito que pode até ser utópico o que vou dizer, mas acredito sim, e também acredito que seria necessário ter um conhecimento prévio daquilo que a gente busca, para que a gente possa lutar pelos ideais que estamos buscando de forma consciente.

§55 - Douglas: O que precisa para isso?

§56 - Diógenes: O que vejo é uma educação esfacelada, cada um pensa de um modo, até porque essa educação é um reflexo do que vem da ditadura militar, em que temos professores qualificados para determinado assunto e professores qualificados para outro determinado assunto e que estão trabalhando na mesma área. Eu chego em uma sala de aula e prego uma coisa, o meu colega chega e prega outra, então, enquanto a gente não falar, no mínimo, se não tiver um consenso do que estamos buscando, essa democracia vai ser mais do que utópica, ela não vai sair do papel.

§57 - Douglas: Isso demanda a nossa conscientização, que é a abertura para a leitura crítica do mundo, e seria interessante se, na escola, os professores fossem conscientes, para que houvesse convergências nas ideologias e nas práticas educacionais, convergência no sentido do compromisso com a mudança.

§58 - Diógenes: Muitos estão dentro de classes sociais diferentes, onde os ideais são diferentes, a ideologia pregada é diversificada.

§59 - Douglas: Por que acontece essa divergência de pensamentos e posturas pedagógicas na escola? Seria por falta de diálogos coletivos? Poderíamos dizer que a escola não tem um objetivo em comum?

§60 - Tales: Acho um pouco diferente, entendo que essas diferenças ideológicas também levam à formação de uma diversidade que é importante.

§61 - Diógenes: Ela também é produtiva.

§62 - Tales: Quem está recebendo informações tem que ter discernimento para perceber essa diversidade. Eu entro em uma sala de aula, trabalho uma coisa de uma forma, o Diógenes entra e trabalha de outra forma, às vezes um mesmo assunto ele aborda de um jeito e eu de outro, isso está relacionado à minha formação e à formação dele, isso está relacionado ao momento histórico em que eu nasci, vivi e me formei como cidadão, da mesma forma ele com a história dele. Os professores que tive na minha faculdade, que ele teve na formação dele, então nós temos visões de mundo diferentes, isso refletiu no meu dia a dia, nas minhas aulas, isso vai refletir nas aulas dele, então eu acho que o grande detalhe é, será que esse aluno está consciente para perceber isso?, será que ele tem capacidade para discernir?, ou será que o que eu falo ele compara como sendo ideal e o que Diógenes fala não? Esse é o grande problema, aconteceu várias vezes, ao entrar em sala de aula e abordar um determinado conteúdo e o aluno falar que o professor fulano trabalhou isso completamente diferente.

§63 - Aspásia: Mas tem o referencial.

§64 - Tales: Isso, mas posso fazer de uma forma e você de outra, então, essa diversidade é algo interessante para o aluno, minha preocupação é se o aluno tem noção dessa diversidade. Ele consegue perceber essa diversidade?

§65 - Diógenes: Isso me lembra aquele assunto que sempre falamos em nossos encontros, que a escola não é formadora, não é totalmente educadora do aluno, a gente complementa, não forma a opinião deles, apenas reforça o que eles já trazem de casa.

§66 - Douglas: Ou de outros lugares?

§67 - Tales: Inclusive, ficar no conteúdo é uma visão conteudista de escola.

§68 - Douglas: Acho que existe uma escola dentro da escola, sempre uma outra escola que a gente não conhece, não imagina que existe, que é esse outro mundo do aluno, onde ele também é educado, nas relações com os outros colegas, com os outros professores.

§69 - Tales: Por esse caminho e lendo PPP da escola:

9 - Concepções teóricas

[...] É nesse ponto que o professor deve desenvolver sua ação pedagógica valorizando as finalidades sociais de cada conteúdo e não o desvinculando da prática social. (Saviani, 2005) [...]

PPP da EE Monteiro Lobato

Quanto de nós abordamos determinado conteúdo considerando os pré-requisitos do aluno? Quanto de nós abordamos determinado conteúdo considerando a realidade que está inserido? Ou abordo considerando a minha realidade, achando que ele tem a mesma vivência que eu? Achando que ele tem o conhecimento semelhante ao meu? Então, temos que tomar um certo cuidado com isso.

§70 - Douglas: Quantas vezes o aluno chega com um conhecimento espontâneo rico, cheio de impressões criativas e que podem estimular a aprendizagem também dos outros alunos, e a escola insiste em colocar tudo dentro de uma mesma caixinha, no sentido de padronizar as aprendizagens.

§71 - Tales: Esses dias eu estava trabalhando com eles um conteúdo relacionado a geografia do Brasil, coloquei um exemplo, na hora que coloquei o exemplo, o aluno levantou a mão, parei, e ele falou: “professor, a gente passa por uma situação assim, semelhante a essa”, e eu fui falando, então um aluno falou, e depois o outro, isso é uma realidade que eles conhecem, às vezes eles não conheciam abordando especificamente do ponto de vista, no meu caso, da geografia. Isso é problemático e nós professores devemos estar sempre atentos a isso, com o trato com o conteúdo e a relação que temos com as experiências cotidianas do aluno.

§72 - Hepátia: A sala é muito heterogênea.

§73 - Douglas: A sala ser heterogênea facilita ou dificulta o trabalho educativo?

§74 - Hepátia: Acho que depende de vários fatores, porque cada um é cada um, os alunos vêm para sala com impressões diferentes, eu por exemplo, dou aula no ensino médio e às vezes os alunos vêm do ensino fundamental com medo da matemática do ensino médio, leva

um tempo até mostrar a matemática como se ela não fosse o monstro que eles acham que é, então é um processo de desconstrução bastante lento, também tem as questões de diagnóstico, para verificar como eles estão com relação aos conteúdos. Amanhã vou dar uma "aula show", exatamente para isso.

§75 - Douglas: É uma aula diferenciada?

§76 - Hepátia: Aula show é para o nono ano do ensino fundamental, pensando que vão para o primeiro ano do ensino médio no ano seguinte, para que eles não venham para o ensino médio com uma ideia equivocada, então, é para que eles comecem a se habituar com a matemática do ensino médio.

§77 - Douglas: Dinâmica interessante, tem um bom propósito. Outra fala do Saviani presente no PPP da escola,

9 - Concepções teóricas

“[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si só mesmos sem necessidades de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não tem importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência a sua importância política.” (Saviani,2005, p.80)

PPP da EE Monteiro Lobato

O que cada um entende por conteúdos escolares?

§78 - Diógenes: O que acontece? O estado tentando formatar o conteúdo, transformá-lo em apenas um conjunto de informações, como se tem feito com as outras disciplinas, e eu professor, tentando ir na contramão, no movimento inverso e tendo dificuldade com isso. Por quê? Porque os nossos alunos vieram formatados nesse modelo educacional que possuímos e que têm diversas facetas, porque foi adquirindo ao longo do tempo, por um processo fragmentado, pega-se um pouco de modelos daqui, outro dali, França, um pouco dos Estados Unidos, e outro pouco nem sei de onde, e tentam implantar aqui, como se fôssemos iguais, a mesma realidade. Não existe uma sociedade igual a outra, então a educação também não vai

ser igual, os métodos de ensino não podem ser totalmente copiados, “- ah, mas foi adaptado”, não foi, pelo contrário, foi jogado. Minha preocupação com a filosofia é a falta de interesse dos meus alunos pelo conteúdo. Por quê? Porque esse conteúdo chegou nas mãos deles de forma tardia e viciada, ensinar filosofia no ensino médio é tarde demais, porque temos indivíduos com diversas opiniões formadas, e como auxiliar essa formação de opinião? Como poder questionar a opinião que ele está formando, para que ele tenha condição de decidir o que é bom ou ruim, ou o que é melhor, se ele tem pronto isso no ensino médio, não vou conseguir. É frustrante.

§79 - Douglas: O aluno de certa forma resiste a mudar de opinião?

§80 - Diógenes: Isso é uma tortura, posso te mostrar pelo exemplo. Sou professor de história no ensino fundamental e os alunos gostam muito de mim. Outro dia uma professora de matemática veio me elogiar porque disse que a classe confessou que o único que conseguiu manter o controle nas aulas fui eu, porque ninguém consegue. Os meus alunos de história do ensino fundamental gostam tanto de mim que os outros professores chegam a ter ciúme. No ensino médio dou aula de filosofia, e a história fica diferente, o professor querido do ensino fundamental se torna o crápula da filosofia do ensino médio, até me acostumei de certa forma.

§81 - Douglas: Sempre foi assim?

§82 - Diógenes: Vejo que continua a mesma coisa faz tempo.

§83 - Douglas: Não melhorou nem piorou? Continua a mesma coisa?

§84 - Diógenes: Continua a mesma coisa, a gente vê modelos de educação, no Paraná, ou até mesmo em algumas cidades do estado de São Paulo, onde a filosofia é vista de modo diferente, a criança na educação infantil tem contato com a filosofia, e é perceptível o resultado diferenciado, a escola é contagiada nesse movimento, os professores de matemática, história, de todas as áreas, querem participar, porque a filosofia não foi feita para o educador que tem o diploma de filosofia, filosofia é um conteúdo de todos, então qualquer um pode filosofar, eu sou um professor formado, mas isso não me dá o direito de pegar e engavetar esse conteúdo e dizer “só eu posso dar esse conteúdo”, meu papel enquanto professor de filosofia, a minha obrigação, é despertar o interesse da filosofia em todos.

§85 - Douglas: Sobre os temas "identidade de gênero" e "orientação sexual", falamos outro dia acerca dessa questões, e gostaria de ouvir sua opinião (Tales) sobre a relação entre essas ideias e o processo educativo.

§86 - Tales: Douglas, acho que a grande barreira, na verdade é a própria estrutura da sociedade. A própria sociedade, como ela está, querendo ou não, tem resistência a algumas coisas, e uma delas seria isso. Eu acho que um grande detalhe que coloco para todos, sempre em momentos de discussão, é que a gente vive muitas vezes algumas angústias de mudanças, “ah, a gente precisa trabalhar isso aqui?”, “ah, então precisamos parar e começar a trabalhar dessa forma”. Eu não vejo que inserir isso, de repente, seria um problema em relação à sociedade, como isso iria repercutir na sociedade, mas uma mudança gradativa, com doses homeopáticas, vamos inserindo a temática devagar, trabalhando de pouco em pouco essa ideia, aquela cartilha que o MEC pretendia implantar talvez soasse mais como...

§87 - Douglas: Afronta?

§88 - Tales: Isso, como aconteceu, e ao invés de uma cartilha, poderia começar a jogar isso dentro dos conteúdos de alguma forma, é questão de sentar, pensar e começar a inserir gradativamente para que no futuro, décadas, isso poder ser trabalhado de maneira que não cause tanto impacto, então, há resistência da sociedade para abordar determinados assuntos, e esse é um. Tem outros também.

§89 - Douglas: A recusa da cartilha, e todo aquele debate que houve, são indícios do conservadorismo que há na sociedade brasileira.

§90 - Hepátia: Fico angustiada em pensar que isso pode levar décadas, devia ser mais rápido.

§91 - Tales: É, deveria, mas tenta fazer isso!

§92 - Hepátia: Esses dias eu estava trabalhando análise combinatória, e era um exercício sobre casais, por exemplo, “eu tenho tantas mulheres e tantos homens, de quantas maneiras diferentes podemos formar casais?”, me atentei na hora que coloquei o exercício, que tínhamos que pensar em todos os tipos de casais.

§93 - Douglas: Todos os tipos de casais?

§94 - Hepátia: Acho que deu tempo de arrumar, fizemos todas as combinações possíveis, considerando as uniões homoafetivas.

§95 - Tales: Tem um detalhe Hepátia, quanto tempo, historicamente, demorou para esfriar essa ideia? É uma ideia que não dá para gente desconstruir em um curto espaço de tempo, tem a questão religiosa por trás, então é uma situação muito delicada ainda para alguns aceitarem.

§96 - Hepátia: Vejo que temos que trabalhar de forma em que o respeito valha mais que tudo, porque o nosso problema é a intolerância, tanto é que não gosto muito de falar da globo, mas ela lançou uma propaganda interessante falando dessa temática.

§97 - Douglas: Para mim ela tem sim algumas contribuições para a luta contra alguns paradigmas conservadores.

§98 - Tales: Tentar agradar todo mundo?

§99 - Diógenes: Querendo audiência.

§100 - Tales: Tem que ter discernimento.

§101 - Douglas: Como são tratadas essas questões todas aqui na escola? A conscientização coletiva da classe trabalhista dos professores, nas lutas com greves, as divergências teóricas dos docentes no que se referem aos temas conservadores, as questões de gênero e de educação sexual, entre outros assuntos que carecem de discussões coletivas.

§102 - Hepátia: Como na maioria das outras escolas, precisa de mais diálogos.

§103 - Diógenes: A gente fala conforme surgem as oportunidades.

§104 - Aspásia: E não pode também aprofundar muito. É perigoso.

§105 - Diógenes: Concordo.

§106 - Hepátia: Ainda acontece coisas estranhas na educação em pleno século XXI, por exemplo em um momento de formação continuada, é solicitado ao professor que ele elabore planejamento de recuperação de aluno, e essas discussões ficam sempre para depois. Essa cultura é geral.

§107 - Douglas: O que impede que aconteça esses momentos de reflexão? Para mim esses momentos fazem parte da produção do Projeto Político-pedagógico da escola, se bem direcionados, podem produzir compreensões importantes, isso é o PPP.

§110 - Tales: Acredito que não tem nada que impede, acho que não existe um impedimento, talvez o único empecilho seja a própria postura dos profissionais.

§111 - Aspásia: A não ação.

§112 - Tales: É cultural do professor, alguns às vezes optam em não abordar determinado assunto, não sei.

§113 - Diógenes: É o contexto de cada um, a gente não pode esquecer que esse professor também tem uma história, e essa história pode ser diferente, sei de muitos lugares, inclusive nesta escola, professores dizerem “graças a deus meu filho não é homossexual”, ou “não pode uma coisa dessa!”, na sala dos professores.

§114 - Aspásia: Nessa semana enfrentei uma situação desse tipo. Tem uma aluna com o comportamento bem diferente, meio reservada e até mesmo resistente às vezes, ela me procurou para perguntar de uma menina que tinha sofrido acidente, e percebi que ela estava precisando de ajuda, queria conversar, havia um boato na escola que ela tinha um envolvimento com a outra menina, mas ela precisava de atenção, eu conversei com ela, tentei ajudar, e depois ouvi na sala dos professores que “ela é tão bonita e gosta de mulher, que desperdício!”, eu disse o que isso tem a ver?, ela pode gostar de quem ela quiser! O problema é dela, não temos nada a ver com isso!

§115 - Tales: Este é o detalhe, porque não tem o hábito de discutir isso, porque se tivesse, não existiria esse tipo de comentário. Não se discute isso nem em casa! Quem de vocês aqui, com os pais, alguma vez, teve esse tipo de discussão? Os pais de vocês sentados e discutindo isso com vocês?

§116 - Hepátia: Não, meu pai é totalmente preconceituoso, meu marido é preconceituoso.

§117 - Aspásia: Não, eu não tive, mas procuro falar essas coisas com meu filho.

§118 - Douglas: Parece que o problema não é o professor, é o pensamento hegemônico, o preconceito está na escola porque está primeiro na sociedade, as pessoas são preconceituosas fora da escola e dentro dela.

§119 - Tales: Exatamente, ele é apenas uma parte da sociedade.

§120 - Douglas: Estamos falando de gênero, da questão da sexualidade, mas poderíamos estar falando de outros tabus.

§121 - Hepátia: O próprio machismo também.

§122 - Diógenes: A gente vê professores de todos os tipos, tem professora que apanha do marido em casa. Somos humanos como qualquer outro.

§123 - Tales: Esses comportamentos, de alguma forma, constituem a cultura, ou seja, culturalmente nossos hábitos estão impregnados de preconceitos e tabus, é difícil mudar, tem que ser gradativo.

§124 - Douglas: Impregnado em nossa história.

§125 - Tales: Isso, impregnado na nossa história, então essa mudança certamente irá acontecer.

§126 - Douglas: Temos a escola que a gente tem condições de ter, se ela é preconceituosa e conservadora, é porque a sociedade também pensa assim, apesar de termos potenciais para torná-la democrática.

§127 - Tales: Eu acho que é um modelo da nossa sociedade.

§128 - Diógenes: E pensar que esses tabus não poderiam ser tão fortes assim, tendo em vista a colonização que tivemos, nem os padres eram tão recatados assim.

§130 - Aspásia: Temistocléia falou na reunião passada que a gente não tem o hábito de discutir assuntos importantes, ou, se temos, é só na hora, depois cai no esquecimento. Não nos entendemos ideologicamente.

§131 - Tales: Pelo menos tem aquele momento.

§132 - Aspásia: Ele é importante.

§133 - Douglas: Vejo o momento histórico que estamos vivendo hoje em nosso país, essa crise política, de valores, polarização de ideias, discursos de ódio na internet, “coxinha X mortadela”, “Bolsonaro x esquerdopata”, se bandido bom é bandido morto, estou vendo as pessoas discutirem essas questões, e estou confiante que as coisas, de alguma forma, podem se movimentar.

§134 - Tales: Sempre se movimentam, às vezes é contra a corrente, às vezes não é da forma como gostaríamos, mas está sempre se movimentando.

§135 - Hepátia: Depende da velocidade também.

§136 - Aspásia: É verdade.

§137 - Diógenes: As vezes não dá para lutar contra a maré, vamos ver o que acontece.

§137 - Douglas: Gente, muito obrigado e boa noite!

SÉTIMA RODA DE CONVERSA

O movimento de ocupação das instituições públicas de ensino

§1 - **Douglas:** Boa noite, hoje é dia 24 de novembro de 2016, estamos aqui reunidos na Escola Estadual Monteiro Lobato, em Paranaíba-MS, eu, Temistocléia, Hepátia e a Rosa⁵⁴. A Rosa é acadêmica do curso de ciências sociais aqui na UEMS e participou do processo de ocupação da unidade universitária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Paranaíba-MS.

§2 - **Temistocléia:** A UFMS ainda está ocupada aqui?

§3 - **Rosa:** Não. Acabou a ocupação na UFMS também.

§4 - **Douglas:** Pensei em convidá-la por vários motivos, por conta do assunto das ocupações estar presente em nossas discussões, e também porque falar sobre isso é tocar com bastante intensidade nos temas da pesquisa que estamos desenvolvendo, entre eles: democracia, escola democrática, gestão democrática, organização escolar, objetivos educacionais, conceitos de escola, ensinar e aprender. O objetivo dela estar aqui é o de produzirmos, juntos com as experiências dela, elementos que contribuam para percebermos a escola democrática. Penso ser interessante ouvi-la e conversarmos sobre as experiências que ela viveu no movimento das ocupações. A dinâmica para isso é a mesma dos outros encontros, ou seja, a roda de conversa, para que possamos interagir com ela da mesma forma que estamos nos relacionando nessa produção de dados. Para que possamos conversar melhor, e a partir das experiências dela, penso ser interessante a ouvirmos, para depois conversarmos. Conte para gente suas experiências Rosa.

§5 - **Rosa:** Antes de começar, queria dizer que espero não estar respondendo processo nos próximos dois anos, o tempo que você tem para terminar o doutorado Douglas, porque hoje estamos respondendo pelas ocupações, eu e outras pessoas que participaram do movimento, então, temos esse tempo para saber quais serão os desfechos desses processos jurídicos, e de

⁵⁴ Nome fictício.

certa forma, de nossas ocupações frente ao judiciário. A partir disso, queria contar para vocês o porquê de decidirmos pela ocupação.

§6 - Temistocléia: Tem um trâmite legal para realizar a ocupação? Avisar as pessoas por exemplo?

§7 - Rosa: Na verdade não tem trâmite legal para realizar uma ocupação, porque uma ocupação é um meio de protesto, é um direito.

§8 - Temistocléia: Talvez não sejam trâmites legais, mas alguém disse, ou ouvi em algum relato sobre as ocupações, lembro da informação de que vocês fizeram tudo certinho, avisaram com três dias de antecedência, fizeram o que deveria ter feito antes, comunicaram quem devia ser comunicado, enfim, foi uma conversa rápida, então dessa conversa entendi que tem um procedimento antes, para que seja legal a ocupação. A ocupação para mim é um ato revolucionário. Existe isso mesmo?

§9 - Rosa: Não, não existe ocupação legal. A promotoria procurou a ocupação para transformá-la em um movimento “legalizado”, queriam uma ocupação parcial, não queriam se comprometer, não queriam nos tirar da ocupação, mas queriam que a ocupação fosse parcial, queriam que permitíssemos ter aula, mas a gente entende que isso fere a nossa forma de protesto! Mas que tipo de protesto seria esse? Que ocupação seria essa? Porque ocupar é justamente ocupar um espaço nosso, e a gente queria oferecer aulas do jeito mais lógico em meio a esse processo que estamos vivendo. Permitir que houvesse aula dentro da faculdade?

§10 - Douglas: Esse processo legal a que Temistocléia se refere, talvez esteja no âmbito das informalidades e do respeito com as pessoas. Houve uma conversa com os alunos da UEMS, dos professores, ou de um grupo de funcionários administrativos da instituição, no sentido de não ser um movimento radical, ou agressivo?

§11 - Hepátia: Sei que houve assembleia, ou não?

§12 - Rosa: Houve sim, mas foi mais ou menos assim o processo, convidei os três cursos para conversar, porque não faço parte de nenhum centro acadêmico - CA, convidei o CA de ciências sociais, pedagogia e direito, que são os cursos que tem em nossa unidade, foi um

representante de cada para essa reunião. Levei a ideia da ocupação, no início todo mundo falou que nunca havia acontecido na unidade aqui de Paranaíba, esse tipo de protesto, então achavam muito difícil de acontecer, então deveria ter tido uma assembleia para discutir entre os alunos se o movimento seria válido ou não, mas discutindo ocupação, a gente entendeu que ocupar por ocupar não iria nos manter, precisávamos do apoio dos docentes, de apoios financeiro, psicológico e muitos outros tipos, então a gente convocou uma reunião urgente com os professores, nessa reunião 100% dos docentes se manifestaram favoráveis para a ocupação.

§13 - Temistocléia: Docentes e discentes?

§14 - Rosa: Foram os representantes da ocupação, que estavam tomando à frente, e os docentes.

§15 - Douglas: Antes da reunião com os professores, a decisão se iam ou não ocupar, estava tomada? Havia consenso entre os alunos?

§16 - Rosa: Havia o consenso entre os “líderes” dos CAs, mas não tínhamos feito assembleia com os discentes, depois na assembleia tivemos a maioria de adesão, ninguém se disse contra.

§17 - Temistocléia: Mas no processo?

§18 - Rosa: No processo tivemos professores que foram contrários.

§19 - Hepátia: Que estavam presentes na reunião?

§20 - Rosa: Que estavam presentes na reunião e disseram ser à favor da ocupação, inclusive essa reunião, que foi numa sexta-feira à tarde, marcamos às 17 horas com os docentes, e ela se estendeu até às 19 horas e 30 minutos, que era o horário previsto para a assembleia com os discentes, a assembleia ocorreu até quase às 23 horas, muitos debates e discussões, quando votamos, no final, a maioria foi favorável à ocupação, e naquele instante ocupamos a unidade. No sábado teria aula apenas para o curso de direito, e esses professores do curso de direito, inclusive um deles que era favorável à ocupação, no outro dia estava para dar aula, estava explicando para os alunos que estavam na frente da unidade, querendo assistir aulas, os meios

legais de derrubar a ocupação, como desocupar os alunos, tivemos que fazer cordão humano para evitar que eles entrassem, pois alguns alunos estavam usando de violência.

§21 - Douglas: Então o docente disse que era à favor e mudou de ideia? Como vê isso? Essa mudança de postura de um educador?

§22 - Rosa: Ele é um professor de direito penal, se não me engano, e ele estava no meio de professores, principalmente de ciências sociais e pedagogia, e um do direito também, vieram com discursos prontos, elogiando o movimento, a iniciativa. Os docentes começaram a reunião com esse discurso, penso que o professor em questão se sentiu talvez coagido por medo se ser visto como conservador, e resolveu dizer que era à favor, talvez porque não tivesse argumentos naquela hora, mas depois mudou a fala.

§23 - Hepátia: Para ir com a maioria?

§24 - Douglas: Parece ser sempre um problema para alguns mostrar a ideologia, nesse caso o professor se constrangeu em mostrá-la junto aos outros docentes da unidade.

§25 - Rosa: No outro dia, junto com os alunos dele, que eram conservadores, contrários à ocupação e pró-governo ilegítimo, resolveu mostrar o que realmente achava.

§26 - Douglas: Nesse dia do cordão humano, conseguiram contornar? Foi tenso?

§27 - Rosa: Sim conseguimos, foi tenso, esses alunos foram se aglomerando na frente da UEMS, a gente não tinha dormido, ficamos todos acordados, planejando, estruturando, criando comissões e trabalhando.

§28 - Temistocléia: Quantos alunos na ocupação, mais ou menos?

§29 - Rosa: Havia alguns alunos fixos que dormiam e ficavam 24 horas por dia na UEMS, éramos em 30 ou 35 pessoas, mas tinha um fluxo de outras que trabalhavam e ficavam durante o dia, tinha os que trabalhavam e iam quando podiam, pessoas que dormiam um dia sim e nos outros dormiam com a família, a gente tinha uma rotatividade de aproximadamente 60 pessoas, alunos e alguns não alunos, que participavam para ajudar e apoiar.

§30 - Hepátia: Alguns alunos meus, secundaristas, participaram de algumas atividades com vocês durante a ocupação.

§31 - Rosa: Fizeram aulas preparatórias para o ENEM?

§32 - Hepátia: Acho que sim.

§33 - Douglas: Como era a rotina, o dia a dia da ocupação, o que acontecia?

§34 - Rosa: No início, nessa primeira noite que passamos acordados e trabalhando, criamos comissões, uma de limpeza, outra de alimentação, de recursos, segurança, cultural e a de comunicação, que era para explicar o que devia ser comunicação, levar os informes para fora, entrar em contato com outras ocupações. Sobre a rotina, a gente acordava às 5 horas da manhã todo dia, a comissão da limpeza. Logo nos primeiros dias, percebi que nesse mundo machista que a gente vive, a limpeza sempre sobrava para as mulheres, e chamei uma reunião. Sugeri que não tivesse comissão de limpeza, que todos deveriam participar desse processo no campus, para que os homens também participassem, e então todos acordavam às cinco da manhã, quem era da comissão de alimentação ia preparar o café da manhã, os da comissão de recursos iam atrás de recursos, todos limpavam o campus juntos, exceto quem era da comissão de segurança e tivesse ficado à noite toda acordado, esses iam descansar.

§35 - Temistocléia: Desculpa interromper, mas as 60 pessoas, mais ou menos, também as pessoas do fluxo, eram dos três cursos?

§36 - Rosa: Tinha gente dos três cursos, estava bem balanceado.

§37 - Douglas: Esse número é das pessoas que eram assíduas que participavam esporadicamente?

§38 - Rosa: Elas participavam!

§39 - Douglas: Do total dos alunos da unidade, tem ideia de mais ou menos quantos eram dos três cursos?

§40 - Rosa: Tivemos um abaixo-assinado de 60 alunos contra a ocupação, eles correram atrás de muitos, pediram, foram em todos os grupos de sala para pedir apoio, conseguiram 60 nomes, não sei exatamente qual o número de alunos que temos na UEMS, mas sei que esses sessenta eram contrários e assinaram o recurso.

§41 - Douglas: Vocês eram maioria, mesmo contando com os que não eram assíduos nas atividades?

§42 - Rosa: Tínhamos maioria sim.

§43 - Douglas: Isso de nem todos os alunos frequentarem a ocupação com a mesma assiduidade ou compromisso, acontece em outras ocupações?

§44 - Rosa: Não, isso não acontece em todas as ocupações, mas esse é o objetivo de uma ocupação.

§45 - Douglas: Mesmo não tendo a adesão da maioria o movimento é legítimo para você?

§46 - Rosa: Acho que a gente não precisa de maioria para protestar, o protesto é exatamente por isso, embora a gente queira atingir a todos. Por que uma ocupação? A gente entendia que haviam escolas sendo ocupadas, universidades também e em todo país, mas a gente buscou entender o porquê de ocupar esses espaços. Além de tudo, a gente têm que entender que há um desgaste emocional e físico que sabíamos que haveriam, porque se não existisse um recurso na justiça para tirar a gente da universidade, iríamos ficar meses ocupados, a gente tinha que estar preparado para isso. Mas por que uma ocupação? Eu enquanto discente de um curso de ciências sociais, de uma universidade pequena como a UEMS, de um campus pequeno que é o da UEMS de Paranaíba, como iria atingir o estado para dizer “eu sou contra essa PEC e sei que ela irá me atingir?”. Como poderia fazer para chegar ao estado, para ter visibilidade? A gente entendeu que só uma ocupação iria trazer essa visibilidade, somente ocupar uma universidade, impedir que alguns alunos tivessem aula, que os professores dessem aula. Os professores perderam inclusive o direito de greve, porque hoje um professor que decide desdobrar uma greve não recebe mais o seu salário, a gente entendeu que só assim alcançaríamos a visibilidade que desejávamos com a ocupação. E se fosse realmente de um consenso maior, a gente não teria essa visibilidade, não teríamos sido a primeira universidade

no Mato Grosso do Sul a ser ocupada, a gente não teria o apoio financeiro, emocional e todos os outros tipos de apoios das sete universidades que foram ocupadas no estado.

§47 - **Temistocléia:** Tem alguma universidade ocupada ainda?

§48 - **Rosa:** Tem a UEMS de Campo Grande-MS.

§49 - **Douglas:** Aquilo que você havia falado para mim antes desse encontro, sobre o estado capturar os tipos de manifestação.

§50 - **Hepátia:** A UFGD⁵⁵ ainda está ocupada? Eles tinham conseguido?

§51 - **Rosa:** A UFGD não está mais ocupada.

§52 - **Hepátia:** Ouvi alguém dizer.

§53 - **Douglas:** Faz sentido para mim essa questão da adesão da maioria em um protesto e aquela ideia da captura, pelo estado, dos modos de protestos.

§54 - **Rosa:** Sim, penso que o Estado faz isso, vemos esse processo acontecendo desde sempre e acho que o exemplo mais próximo disso é o caso do grafite. Não sei se sabem, mas o Brasil é o único lugar no mundo onde existe “picho” e grafite, essas duas palavras, em todo o mundo se referem ao grafite, mas aqui no Brasil, o estado conseguiu capturar essa forma de protesto, o grafite é uma forma de protesto, era a forma de quem não tinha voz, escrever no muro para protestar, e o que o estado fez? Capturou isso e transformou em arte: “isso aqui é picho, é crime, e grafite não, grafite é arte”, com isso capturou mais uma forma de protesto. Protesto de rua? Hoje temos essa onda conservadora que vai para rua com o apoio da polícia, fecham as vias públicas, protestam e pedem a saída de um governo que foi eleito democraticamente, o estado capturou essa forma de protesto também, uma onda conservadora que iniciou-se com partidos conservadores, de direita. Hoje ir para rua não representa mais tanta coisa, não tem mais o mesmo efeito.

⁵⁵ Universidade Federal da Grande Dourados.

§55 - Douglas: Não faria sentido ter como parceiro de ocupação o promotor .

§56 - Rosa: Mas eles tentaram capturar a nossa forma de protesto, a promotoria da cidade, o promotor nos convidou para uma reunião e disse que não queria acabar com a ocupação, mas a gente precisava de um movimento parcial, ele permitiria que nós nos mantivéssemos na ocupação, mas que deveríamos permitir que tivesse aula. Não havia o menor sentido o que estavam nos propondo, e então dissemos que não sairíamos, ele nos disse que entraria com o mandado de reintegração de posse, e nós deveríamos aguardar até sair esse documento, e assim aconteceu, saímos quanto a reintegração foi ordenada, mas nós tivemos repressão policial por falsas denúncias sobre a ocupação. O movimento de ocupação fez vítimas.

§57 - Hepátia: Ouvi dizerem que teve o caso de uns alunos contrários a ocupação fazendo arruaça do lado de fora da UEMS, colocando som alto para atrapalhar o descanso do pessoal da ocupação.

§58 - Rosa: Tivemos agressões, bombas. Um aluno de uma faculdade particular aqui da cidade jogou bombas dentro da UEMS, à noite, uma delas quanto estávamos eu e outras duas colegas fazendo ronda para ver se ninguém estava jogando nada, quebrando nada para nos culpar, e ele estava jogando bombas. Ligamos para a nossa advogada e ela ligou para a polícia dizendo que eles estavam jogando bomba e que poderia machucar alguém, a polícia estava fazendo ronda, mas acho que eles não estavam sabendo disso. Jogaram uma bomba em nossa direção, não nos acertou porque conseguimos correr antes que ela explodisse, a polícia parou eles porque os viram jogando a bomba, só que liberou o pessoal depois, mas liberou, deixou irem embora. Tivemos um colega de ocupação que teve um surto psicológico. É muita pressão em uma ocupação, não é nada fácil. Ele teve um surto psicótico.

§59 - Douglas: O que é mais difícil para quem está no movimento?

§60 - Rosa: Acho que saber que pessoas com quem conviveremos pelos próximos quatro ou cinco anos, da minha licenciatura e do bacharel, pessoas com quem vou trombar nos corredores da UEMS todos os dias, estão me ameaçando de morte, por simplesmente estar exercendo o meu direito de protestar contra uma PEC que vai me atingir.

§61 - Temistocléia: Rosa, acho um ato lindo e maravilhoso esse da ocupação, na idade de vocês eu faria a mesma coisa. Se eu fosse professora da UEMS, apoiaria também pelo aprendizado que tiveram e que estão vivendo, mas vou te falar uma coisa: é uma forma de protesto que, como você disse, precisa de visibilidade, muito bacana, mas eu, sinceramente, não desmerecendo o movimento de vocês, acho esse protesto ainda fraco, considerando que essa PEC⁵⁶ é ovo chocado de governo legítimo e ilegítimo, o projeto de emenda da constituição, essa PEC, não nasceu da noite para o dia, ela estava prontinha. Então, entendo que se é para ter um protesto e impedir essa PEC, tem que estabelecer quase uma guerra civil em Brasília e partir para o lado da violência, só assim se consegue barrar a PEC e o Temer, porque tudo isso foi tramado a mais de um ano, de dois anos, e a gente aqui na ilusão que estávamos com um governo popular, ou que tentou pelo menos ser popular, então acho um ato maravilhoso, na sua idade estaria ocupando também, colocando a cara à tapa, mas entendo que nas circunstâncias em que nos encontramos, o negócio está muito mais feio. Legal o protesto, foi bem visualizado, mas acho que não fez nem cócegas na altura que estão as negociações e os acordos políticos das cúpulas partidárias, porque eu, sinceramente, só acredito que daria efeito contra essa PEC, se estabelecesse uma guerra civil dentro de Brasília.

§62 - Douglas: Penso que a PEC está aprovada, independente do que fizermos, mas penso também o movimento um pouco diferente de você Temistocléia, pois o contexto de muitos escândalos de corrupções e acordos nefastos em Brasília, é decisivo para a PEC ser aprovada. Nesta ideia nossos pensamentos convergem, mas se distanciam quando diz que o texto pode ter, de certa forma, sido gerado no governo popular. Outro ponto de distanciamento das nossas ideias é quanto diz da finalidade das ocupações, pois não penso que seja tão insignificante assim como forma de protesto, afinal estamos vivendo uma grande crise política, econômica e também moral. Nas questões morais, as filosofias dos jovens que estão ocupando, ou a filosofia do movimento de ocupação, se mostram mais condizentes com o compromisso da transformação da sociedade, ao contrário dos pensamentos dos alunos e do pessoal que é contra a ocupação, então do movimento resulta muitos pontos positivos.

§63 - Hepátia: Essa crise começou econômica, só assim para o povo começar a acordar.

⁵⁶ Projeto de Emenda Constitucional.

§64 - Rosa: Concordo contigo Temistocléia, tenho certeza que a PEC será aprovada, mas existe, antes de tudo, uma formação de base, a gente trabalhou nas escolas, nos bairros com essa formação para os cidadãos que nem imaginavam o que era a PEC, falamos o que estávamos fazendo, o que significava a ocupação e o que esse governo está desenvolvendo. Eles nem sabiam que a PEC estava tramitando e muito menos o que ela propunha. Mostramos para essas pessoas e tivemos um número considerável de participantes da comunidade e de bairros mais pobres, porque quando ela for aprovada e começar a doer no bolso, não poderão apenas colocar a desculpa na crise econômica, ou em alguma outra coisa.

§65 - Temistocléia: Você pode ter certeza que a maioria dessas pessoas que estavam com você talvez não tenham esse discurso, essa vivência e o seu entendimento, muitos deles adquiriram isso com o movimento, então isso é muito valioso!

§66 - Douglas: Quais foram os aspectos positivos da ocupação? Esse é um deles? Destacaria outros?

§67 - Rosa: Destacaria vários, principalmente a oferta de aulas para os alunos que iriam prestar o ENEM, porque a gente sabia que estando ocupados, o MEC poderia jogar uns contra os outros, não sei se sabem, têm escolas ocupadas há muito tempo, há seis meses ou mais.

§68 - Temistocléia: O estado do Paraná que começou? Inclusive o governo desse estado queria considerar o período de ocupação como férias dos professores, um absurdo, os professores trabalharam normalmente.

§69 - Rosa: Em São Paulo têm escolas ocupadas há mais de seis meses, com as ocupações os alunos conseguiram parar, pelo menos por um tempo, a reorganização do ensino médio que o governo estadual estava propondo, então, as ocupações estão surtindo efeito sim, é claro que é um trabalho grande, não é de uma hora para outra que vamos ocupar e eles vão encerrar a história da PEC. Houve eleições durante as ocupações, ou seja, conseguiram ajeitar tudo para que as eleições ocorressem nas escolas ocupadas, em curto período de tempo, mas para o ENEM não quiseram fazer isso. Soltamos uma nota, avisamos que iríamos receber o ENEM, liberar todas as salas para o exame, apenas não desocuparíamos a unidade, permaneceríamos nos corredores e, então, eles disseram que não haveria a prova dessa maneira. Por que? Para colocar a população contra a ocupação, mas a gente preparou esses alunos para o ENEM,

providenciamos aulas de redação, levamos professor preparado, aula de sociologia, filosofia, matemática, todas as aulas com o auditório cheio.

§70 - Douglas: O auditório da UEMS?

§71 - Temistocléia: Alunos secundaristas?

§72 - Rosa: Sim, também, todas as aulas para o ENEM tiveram o auditório da UEMS cheio.

§73 - Hepátia: Teve alunos do terceiro ano aqui da escola, que ao invés de irem para o cursinho, foram fazer aula de redação na ocupação.

§74 - Rosa: Todas as aulas lotadas, teve aluno que não conseguiu assistir porque o auditório estava lotado, as de redação, que não me recordo, acho que foram três em dias alternados para todo mundo conseguir assistir, tive uma sorte incrível também, ofereci uma aula sobre feminismo, porque o ENEM no ano passado falou da filósofa Simone de Beauvoir e o feminismo, falei também sobre Durkheim na minha aula de sociologia, e caiu uma questão sobre ele, fiquei muito feliz de ter acertado, por ter levado isso, e muitos alunos não sabiam quem era ele, acho que quem assistiu a aula conseguiu responder a questão no ENEM, então, acho que não foram apenas esses os ganhos, muitas pessoas não sabiam que poderiam entrar na universidade quando quisessem, não sabiam que poderiam usar a biblioteca, o laboratório de informática, não sabiam que aquele espaço era delas. A sociedade não sabe que a universidade é aberta, e uma ocupação faz isso, a gente abre os portões e chama todo mundo.

§75 - Temistocléia: Mas o professor tem que liberar?

§76 - Rosa: Não, para alguém estar dentro do espaço físico não precisa que ninguém libere.

§77 - Hepátia: Mas para assistir a aula o professor tem que permitir.

§78 - Rosa: Tenho certeza que nenhum professor, de nenhuma universidade, iria negar informação e conhecimento para um secundarista, ou qualquer outra pessoa.

§79 - Douglas: Especificamente sobre as ocupações das escolas secundaristas no estado de São Paulo. A gente percebe que é outra faixa etária de alunos, que ainda não estão na universidade, e foram eles que começaram com essa história de ocupação. Não sei como funciona isso exatamente, mas a escola que está há seis meses ocupada, eles fizeram uma reestruturação muito grande dentro da escola, passando pela questão da limpeza até a escolha das aulas que desejam participar, e como a gente havia conversado esses dias em nossos encontros, penso ser muito estranho que um professor volte para a sala de aula, depois desse movimento das ocupações, sem considerar o teor ideológico das ocupações. Os alunos desse movimento rejeitaram o modelo de escola que temos atualmente, de certa forma, colocaram os professores que não contribuem para o pensamento dessa nova escola para fora. Fico pensando no compromisso ético do professor, ao voltar para a escola e mandar o aluno copiar texto da internet no caderno em aulas com tecnologia, ou seja, como o professor vai ter coragem de continuar dando uma aula ruim, mesmo com nossos alunos sabendo e fazendo melhor. Isso tudo me faz pensar que uma reforma educacional não pode ser pensada sem considerar os movimentos de ocupação. Esses alunos nos deixaram várias aprendizagens sobre educação, democracia, escola democrática, aula, organização curricular, entre muitas outras coisas.

§80 - Rosa: Pelo exemplo de São Paulo, com a reestruturação e a resistência dos alunos secundaristas, o que direi tomo por base minhas observações dessas ocupações, tenho contatos com algumas escolas ocupadas, tive que ter para entender antes de tudo o que é ocupar uma universidade. Nós, universitários, com mais bagagem, idade, experiência, condições, nos inspirando no exemplo dessas ocupações de alunos que são menores de idade, secundaristas, que precisam dos pais em tudo para os apoiar, esses alunos estão tendo uma autonomia que nunca imaginei que uma juventude pudesse ter, eles estavam em escolas com salas de aula completamente lotadas, com mais de quarenta alunos, que é proibido por lei inclusive, principalmente em São Paulo, com mais de quarenta alunos para o professor organizar a aula, e o governo do estado queria fechar escolas e lotar ainda mais as salas. Esses alunos entendiam que isso seria totalmente agressivo para a sua formação, e o que eles fizeram? Se organizaram, uma dessas alunas disse que eles se inspiraram na revolução dos pinguins, inclusive um dos gritos de guerra das ocupações é “isso aqui vai virar o Chile”. Vocês têm noção do que é isso? Arrepiam só de pensar neles dizendo isso, eles entendendo tudo, a informação chegando, a compreensão de que se esperarem algo de um governo que não tem educador para decidir como vai funcionar a educação, mas simplesmente pessoas

descompromissadas com a educação, seguindo planos de estrategistas políticos, pessoas que nunca pisaram em uma escola pública, cujos filhos nunca vão precisar da escola pública. Eles não aceitaram a reorganização, deram um basta em administradores decidindo as questões educacionais com olhos no lucro e no mercado. O pensamento desse pessoal é de enxugar, diminuir, fechar escola, colocar duas salas em uma. Os alunos da ocupação, muito bem entendendo que educação não é comércio nem lugar para dar lucro ou diminuir gastos, decidiram pelas ocupações, o que é para mim, sem dúvidas, o maior orgulho nacional. As ocupações universitárias não chegam nem perto do movimento dos secundaristas. É claro que os universitários que ocuparam ou estão ocupando, respondem diferente à sociedade pelo movimento, respondemos criminalmente, judicialmente, como é nosso caso aqui em Paranaíba hoje, mas isso não tira o brilho da ação deles, porque só quem esteve ocupando sabe o quanto é difícil. Fiquei 13 dias, depois mais quatro ou cinco dias na UFMS, menos de vinte dias no total, mesmo assim é difícil, abala, cansa, ficamos exaustos, e eles que estão nessa ocupação há três, quatro, cinco meses, e conseguindo manter o protesto. Acho que a gente tem um marco em 2016, este é um ano histórico.

§81 - Douglas: São muitos potenciais na história do movimento de ocupação. Inúmeras possibilidades de reflexões entre os pensamentos de escola atual, escola ocupada e escola ideal que podem surgir.

§82 - Temistocléia: Depende de como vai ser contado e quem vai contar. Lembro do movimento dos caras pintadas, e ele aparece pouco na história do Brasil. Foi um movimento que compensa ser analisado, claro que sabemos que tinha muitas coisas por trás, manipulação e tudo, mas a gente percebe que muita gente, jovens e adolescentes, se inteiraram politicamente do que estava acontecendo naquele movimento, e pouco se fala do movimento dos caras pintadas. O movimento pelas diretas já também é esquecido pela história. Entendo que não há aprendizado dessa dimensão num movimento ensaiado, ele acontece perante uma necessidade, esses alunos estão entendendo muitas coisas às duras penas e diante de uma necessidade. Surgiu uma necessidade, a política, moral e tudo mais no país que os levaram a isso, então não há como prever esse mesmo aprendizado que esse jovem e adolescente tiveram agora, ou seja, como podemos planejar isso em um sistema de ensino e currículo? Não existe isso, eles estão engajados nesse movimento, e concordo, aprendendo com sofrimento, vejam o caso do aluno morto nas ocupações.

§83 - Hepátia: Sobre essa história da morte do aluno, temos que tomar cuidado, porque sabemos que toda a mídia está tentando colocar a sociedade contra o movimento.

§84 - Temistocléia: Entendo que esse aprendizado não tem como ser previsto, ensaiado, ele acontece diante de uma necessidade, chega um ponto que precisamos fazer, então agora nós faremos um formato de escola que reproduza isso?, não acho que funcione. Entendo que não existe. Pode existir uma nova visão, uma maneira diferente de se posicionar enquanto escola, não tem como o professor não se aproveitar disso, ter novos ensinamentos, novas posturas. Insisto que esse aprendizado que estão tendo não é algo que se ensaia antes, não é algo que se prevê, porque é uma reação diante de uma necessidade, de um contexto. Também temos que muitos deles foram pela graça de ir, e entenderam a grandeza da coisa, ao se engajar, ao necessitar de algo. Compreende como a necessidade fez com que o aprendizado acontecesse? Não há como a gente querer formatar uma escola dessa forma. Não há como prever, até porque, lembrando o que Leontiev diz, as coisas surgem a partir da necessidade delas.

§85 - Douglas: Entendo que existe, pelo menos um caso de escola organizada de maneira satisfatória com relação a democracia e a emancipação, a escola da ocupação, ela é um caso específico, muito particular, principalmente se considerado o contexto em que surgiu. Seria possível a escola atual fazer o que faz a escola da ocupação, partindo do princípio que a escola de hoje não permite que se forme cidadãos críticos?

§86 - Temistocléia: Não entendo que a escola de hoje não permita, entendo que o próprio professor não é politizado, não tem essa formação para conseguir desencadear esse processo no aluno, como vou propiciar essa formação se não tenho, se olharmos para meus professores, quantos me fizeram esse convite? Há exceções, claro, até mesmo aqueles que se destacam por serem revolucionários, mas são poucos.

§87 - Douglas: Na escola ocupada a gente percebe, pelas produções dos alunos, que as atividades são mais produtivas, eles aprendem melhor, gostam de estar na escola, essas características da escola ocupada me fazem pensar. Seria interessante se os professores olhassem com atenção para o movimento.

§88 - Rosa: O professor é a continuação da escola, de tudo isso, e hoje o estado poda o professor com uma lei da mordada, o Escola sem Partido, impede o professor dizendo que ele

não pode entrar em greve se não corta seu salário, o estado poda o professor dizendo qual o conteúdo que ele vai passar, então o professor é podado o tempo todo antes de chegar em sala de aula.

§89 - Temistocléia: Podemos falar da formação dos professores e o quanto ela está deficiente, forma-se professores muito ruins, a universidade está com problemas para formar professores, não está dando certo, nem o *pós-doc* está oferecendo condições para os professores universitários formarem melhor os professores, é só olhar para os professores que temos na rede. Para iniciar uma greve aqui em Paranaíba, a Hepátia, eu e mais duas outras professoras aqui da escola, tivemos que iniciar tudo, os outros além de não ajudarem, não se interessarem pela causa, ainda atrapalhavam querendo dar aula, então vejam o tipo de professor que está sendo formado.

§90 - Hepátia: Teve professor que falou que ia pular o muro para dar aula.

§91 - Temistocléia: E professores que questionavam, resistiam.

§92- Hepátia: Professores da diretoria do SIMTED⁵⁷ dando aula.

§93 - Temistocléia: Entendeu? Greve. Nós paramos, mas muitos contra a vontade, pela pressão. Como esse professor vai despertar senso crítico e político no aluno?

§94 - Douglas: Se ele não tem?

§95 - Hepátia: Isso é culpa do sindicato, ele tem que possibilitar a formação, reunião para falar que estão de greve e não de férias! Tem que fazer palestra, discutir, dialogar, planejar.

§96 - Rosa: Acredito também que a universidade não prepara esse professor crítico, a universidade surge quando? Se a gente for ver, no lugar onde ela surge, antes mesmo da idade média, ela surge como um sindicato, a universidade é um sindicato, ela tem isso.

§97 - Hepátia: Ela surge com essa ideia mas com o passar do tempo?

⁵⁷ Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Paranaíba-MS.

§98 - Rosa: A universidade tem a autonomia para isso, mas o próprio estado enquanto instituição atrapalha bastante esse processo, um estado de exceção onde a promotoria, a polícia militar e as outras polícias estão intervindo num movimento na universidade, isso não pode existir em lugar nenhum do mundo! A universidade tem autonomia para que todas essas questões sejam discutidas com os acadêmicos e docentes. A universidade é esse local, que se discute, se resolve, com autonomia. Se a universidade não permitir, a reitoria não permitir, a polícia não pode entrar dentro da campus, então quer dizer que a universidade não prepara esses professores porque os alunos que estão estudando para serem professores no futuro, estão sendo podados dentro da universidade quando eles tomam a iniciativa de fazer uma ocupação, de fazer um protesto e a própria reitoria da universidade permite que polícia, que o ministério público, retirem esse futuro professor de um protesto, então como é que faço um curso de licenciatura e venho dar aula na Escola Monteiro Lobato preparada para uma greve, se em minha formação me podam? Então acho que nem dentro da universidade é preparado para ser um professor desses, emancipador.

§99 - Temistocléia: Basta você observar os perfis dos professores universitários, uma decepção, pura disputa de ego. Temos bons exemplos, a professora Coralina⁵⁸ é um deles, tem uma linda história aqui em Paranaíba, fez mestrado e pensava em fazer doutorado inspirada em bons exemplos como o dela, mas vejo que a disputa de ego, a briga deles para ver quem é o melhor, isso me desmotiva. Fui aluna da UEMS, tenho um carinho muito grande por essa instituição, mas percebo que os discursos dos formadores estão vazios, muito diferente do que acontece na escola, distantes mesmo. Se os professores universitários estão assim, imaginem os da educação básica.

§100 - Douglas: O conhecimento sistematizado tomou o lugar de qualquer outro com uma intensidade impressionante, como se ele fosse condição fundamental da existência da humanidade, as verdades inquestionáveis, me parece que na academia, saber Foucault ou Freud, ou outros corpos teóricos, incluindo a matemática, é condição definitiva de emancipação. Para mim isso é falso, percebo cada vez mais que nada é garantia de nada, o conhecimento não é garantia de emancipação, ele apenas tem potenciais para isso. Minha dissertação⁵⁹ de mestrado mostra os embates teóricos que tive como início desse pensamento.

⁵⁸ Nome fictício;

⁵⁹ A fabulosa viagem do professor Hermenegildo rumo a educação matemática: relatos de experiências profissionais. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123910>.

§101 - Hepátia: Sou um doutor, você não tem conhecimento nenhum, sua vivência de vida não me interessa. Eu sou doutor!

§102 - Rosa: Isso aconteceu, nós, alunos da ocupação, tivemos repressão dos professores, e meu orientador, por exemplo, cortei vínculo com ele, vou perder a bolsa por ter cortado esse vínculo, porque ele diz que é militante, que iria apoiar a ocupação, no dia que nós fizemos a Assembleia, ele disse: "vocês não vão conseguir ocupar essa universidade nunca!", deixei ele falando sozinho, porque acho que homem nenhum pode gritar com mulher, em nenhuma hipótese, então saímos e deixamos aquele homem falando sozinho, combinamos que quando ele estivesse calmo para falar com a gente, voltaríamos. Fomos para a Assembleia, ocupamos, no décimo terceiro dia da ocupação ele aparece fazendo discurso, apoiando a ocupação. Apontei o dedo na cara dele e disse: "é muito fácil apoiar no último dia de ocupação, sabendo que a polícia tem hora marcada para vir aqui, e ganhar aplausos de aluno". Ele era meu orientador. Os argumentos dele foram: "sabe onde fiz doutorado?", "quantas ocupações vi e participei?", "para quantos países viajei?". Enfim, tem dessas coisas sim, infelizmente, o ego do professor universitário, ainda mais desses professores que jovens conseguem o título de doutorado, esses discursos são mais comuns entre eles.

§103 - Temistocléia: Vi de perto isso no mestrado, na UFMS, eu era umas das mais velhas e convivia com alunos que sem conhecer o chão da escola, iam pela paixão do professor por uma teoria, e sempre tinham respostas para tudo, tudo era motivo para artigo.

§104 - Hepátia: Tudo pela produção, tudo medido por produção científica. Essa produção dá mesmo bagagem?

OITAVA RODA DE CONVERSA

Potencialidades do PPP como operador da GDE

§1 - Douglas: Boa noite, hoje é dia primeiro de dezembro de 2016, nosso último encontro para a produção dos dados da pesquisa, começo agradecendo vocês pela participação, em especial a Temistocléia que é a gestora desta escola, estendo o agradecimento em nome do meu orientador, o Prof. Maltempi, e da instituição que representamos, a UNESP. Quanto aos dados que foram produzidos, penso que tudo ocorreu de forma satisfatória. Agora começo outra etapa do doutoramento, a escrita da tese e o que chamam de análise de dados.

§2 - Hepátia: Eu acho que não deveria terminar!

§3 - Douglas: Podemos pensar em outras formas de continuarmos interagindo, gostei muito dos nossos encontros, tanto que hoje trouxe três perguntas para conversarmos, com os mesmos objetivos das outras rodas de conversas, ainda buscando mais elementos para pensarmos a escola democrática. Pensei em uma dinâmica democrática, em que cada pessoa escolha uma questão para responder.

- O que são potencialidades do ponto de vista democrático?
- É importante que uma escola seja gerida democraticamente e como essa gestão se relaciona com a formação (critica? moral? democrática? técnica?) dos sujeitos?
- É possível uma escola democrática?

§4 - Diógenes De acordo com a filosofia, e algumas correntes filosóficas, potência é algo que não está pronto, então, somos todos potência e estamos em ação, o ato, ele está o tempo todo potencializando, ou seja, completando essa potência, a semente é o ato da árvore que é potência da semente, e assim por diante, então partindo dessa visão, para mim potencialidades, na visão do prático, são possibilidades que temos para desenvolver alguma ideia, alguma ação, são maneiras de se concretizar sonhos, de tornar realidades concretas, isso para mim seriam as potencialidades do indivíduo democrático, mas sempre visando o bem comum, a maioria. Tendo em vista que eu concordo com todas as correntes filosóficas que

dizem que a democracia, infelizmente, não é para todos, mas sendo para a maioria, que a maioria seja contemplada pelo menos, é nesse sentido para mim. Eu acho muito antidemocrático o que está acontecendo nos nossos setores políticos em Brasília, se aproveitar de uma comoção nacional, uma manifestação com tanta violência, tanto sofrimento, para votar leis favoráveis a eles. Se a gente vivesse em uma democracia de verdade, seria bom, mas parece que estamos vivendo em uma ditadura disfarçada de democracia

§5 - Temistocléia: Faz tempo que não acredito em democracia, parece uma coisa muito utópica, porque penso que para haver democracia, precisa primeiro entender o contexto que ela existe, entender onde é que se encontra no sistema, qual o poder dela de atuação nesse sistema, e nós temos uma massa que não tem esse conhecimento, é muito fácil manipular e falar que a gente vive democraticamente, é muito fácil, esses políticos todos, a grande maioria vai ser reeleita nas próximas eleições.

§6 - Douglas: A grande questão da democracia para mim é que ela perpassa a questão da formação do sujeito crítico. Percebo que grande parte das pessoas em nosso país são alienadas, vão no "oba-oba", não exercem seus direitos e nem cumprem seus deveres. A escola não é democrática porque a sociedade não é, logo, as pessoas não são democráticas.

§7 - Diógenes: Analfabetismo político.

§8 - Temistocléia: Nas poucas imagens que vi dos protestos em Brasília, percebi que tinha fogo, carros sendo virados, e eu acho que eles estão certos na maneira truculenta de protestar, tem que fazer isso mesmo, mas pode ter certeza que muitas pessoas estão olhando e julgando os manifestantes por vagabundos e vândalos, mesmo esses que dependem dos direitos que estão sendo cortados, pessoas totalmente alienadas, então fico pensando, por isso que acho que a democracia que ouve todos, dar voz a todos, não sei se é isso. Como seria ouvir todos se tem quem não consegue fazer um posicionamento de acordo com o conhecimento que tem?

§9 - Douglas: É importante que uma escola seja gerida democraticamente? E como essa gestão se relaciona com a formação crítica, moral, democrática e técnica do aluno?.

§10 - Diógenes: Essa Gestão Democrática Escolar vai abaixo, eu deixo todo mundo chocado, porque desde criança a minha posição é uma e não pude mudar ainda, tomara que mude, fui

até petista, sem ter que levantar bandeira, defendia e buscava entender, e hoje não sou petista, vou mais pelo candidato, nunca aceitei filiação, fui convidado para me filiar no partido, quero a minha liberdade de escolha, a filiação para mim era uma prisão, um aprisionamento. Mas eu nunca fui a favor do presidencialismo, sempre fui a favor da monarquia. Se eu tivesse uma forma de escolher, escolheria a monarquia parlamentar. Eu vejo que embora seja um governo muito antigo, que se adaptou à modernidade, é o único que ainda tem dado certo. As grandes potências mundiais, 99% delas, são monarquia parlamentar, e funciona. Por que não aqui? A única potência mundial que não é monarquia parlamentar são os Estados Unidos, olha o que sobrou de democracia para nós?

§11 - Douglas: É uma opinião.

§12 - Diógenes: A monarquia parlamentar se modifica de país para país, por exemplo, parlamentarismo na Espanha é muito mais forte do que na Inglaterra, na Inglaterra a palavra final é da rainha, enquanto na Espanha, o rei é apenas o rei da guerra.

§13 - Temistocléia: Nós somos um fiasco, um país democrático? Se eu fosse presidente ia dividir esse país, o Brasil é muito grande para uma pessoa só administrar, a realidade é muito diferenciada, olha a diversidade cultural.

§14 - Douglas: Pensando na diferença cultural e em todas essas questões que temos observado, de separações de ideologia, de discurso de ódio, todas essas questões que estamos vivendo atualmente e que vemos fortes influências dentro da escola. A partir dessas e de outras experiências, é possível pensar em uma escola diferente, em uma escola ideal? E essa escola seria democrática ou não? Como que seria isso do ponto de vista de vocês?

§15 - Diógenes: Daqui uns 200 anos talvez.

§16 - Temistocléia: É um trabalho muito difícil, as pessoas não são democráticas, como dissemos aqui, às vezes temos que, na gestão, tomar medidas autoritárias para garantir o direito de todos, então é um caminho longo de fato, se é que existe.

§17 - Hepátia: É uma conscientização demorada mesmo, estamos falando de pessoas, e o ser humano quando não quer aprender não vai aprender. Podemos dar uma aula de democracia,

de conscientização, falar que vocês tem que exercer esses direitos e deveres, mas se pessoa não quiser aprender, não vai aprender.

§18 - Douglas: Há uma grande dificuldade de entender a democracia como lugar em que as liberdades individuais co-existam com respeito e honestidade.

§19 - Aspásia: Ser democrático é um processo.

§20 - Diógenes: Teria que fazer uma seleção, colocar nas bases para ensinar desde a educação infantil, porque seria um pensamento, uma modificação a longo prazo, acredito que assim conseguiríamos modificar alguma coisa.

§21 - Douglas: Políticas para tornar as pessoas democráticas?

§22 - Diógenes: Dessa maneira concordo que a escola estaria fazendo o seu papel.

§23 - Douglas: Cada vez mais, de todas as nossas conversas sobre democracia, Gestão Democrática Escolar, e todos os temas que estiveram em nossos encontros, o que fica mais forte para mim é que temos a escola que damos conta de ter, a gente não tem uma escola diferente do que podemos oferecer, se os nossos professores não agem democraticamente, nossos educandos, e o administrativo, é porque eles não dão conta, eles não sabem o que é democracia, não sabem viver em democracia. Nós somos assim.

§24 - Temistocléia: E isso é difícil lidar.

§25 - Hepátia: Quais as formações que a gente recebe na escola? Elas são mandadas de um dia para o outro aqui na escola.

§26 - Temistocléia: Acho que a formação maior que poderia causar impacto nisso seria na formação inicial do professor, ela não está acontecendo de forma satisfatória, me lembro do quanto o CEFAM⁶⁰ foi uma proposta diferenciada, e que compensaria o Brasil investir, eu e você fizemos Douglas, e vimos que foi muito bom, mas durou pouquíssimos anos.

⁶⁰ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

§27 - Hepátia: O PIBID também é uma formação diferenciada e muito boa.

§28 - Douglas: Precisamos de uma reforma muito grande no sistema educacional, desde as políticas e os projetos mais recentes até as práticas que estão há muito arraigadas em nossa vida, eu acho que a mudança tem que ser muito grande mesmo. Então e isso gente, acho que podemos encerrar e muito obrigado mais uma vez a todos.

§29 - Temistocléia: Achei muito legal nos encontrarmos para discutir, embora sejamos muito desprovidos de tempo, estamos todos aqui cansados, mas foi um aprendizado bacana, foi possível trocar ideias, gostei e foi um prazer ajudar.

ANEXO I

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PARANAÍBA/MS

2015

1 - Identificação⁶¹

Denominação: Escola Estadual Monteiro Lobato

Código SIED:

Endereço:

Bairro:

CEP:

Fone:

Município: Paranaíba-MS

E-mail:

Site:

Facebook:

2 - Apresentação do PPP

O Projeto Político Pedagógico desta Instituição Escolar foi elaborado de forma a contemplar os princípios básicos de uma educação pública de qualidade e formação política, social e cultural da clientela atendida. Encontra-se aqui um documento sucinto onde seu conteúdo é fruto das discussões, estudos e ações de todos profissionais envolvidos na dinâmica da escola.

Dentro de uma sociedade que a tecnologia promove o acesso rápido e simplificado ao conhecimento, uma sociedade que o poder tecnológico está ligado de forma intrínseca ao poder de consumo, a exclusão social e marginalidade ao sistema são fenômenos marcantes, logo, acredita-se numa escola e uma educação que utiliza seu espaço, tempo, recursos, profissionais e principalmente a tecnologia para minimizar esses efeitos.

3 - Missão

"Propiciar uma educação de qualidade fundamentada na solidariedade, no compromisso, na moral, na ética, na afetividade e no exercício da cidadania."

⁶¹ Os dados desta seção foram suprimidos para atender o pedido dos sujeitos participantes da pesquisa em manterem suas identidades em sigilo.

4 - Visão

Conhecer a realidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos desta Escola, planejar com base neste conhecimento, interar-se com os problemas sociais que atingem o processo ensino-aprendizagem, e buscar diminuir a marginalidade, com vistas a formar um cidadão crítico e autossuficiente, que busque a sua realização pessoal e profissional.

5 - Valores

- Afetividade
- Responsabilidade
- Moral e ética
- Respeito às diferenças
- Valorização do conhecimento

6 - Diagnóstico

A realidade do nosso Estado e Município não é diferente do restante do país, a forma de produzir e de se organizar economicamente reflete diretamente na educação. Nesse contexto a escola deve assumir uma postura politizada e propiciar reais condições para que todos, dentro do ambiente escolar, visem à qualidade na formação acadêmica do aluno, primando pela inclusão social, permanência do educando na escola, reduzindo a repetência e evasão escolar.

O nosso município caracteriza-se por uma economia baseada na atividade da pecuária e nos últimos anos a atividade industrial vem crescendo.

6.1 - Situação socioeconômica e educacional da comunidade

A população atendida em nossa Unidade Escolar é heterogênea, em sua maioria caracterizada por estudantes do sexo feminino, a faixa etária de 49,4% está entre 11 a 14 anos, 14% faz algum tipo de tratamento psicológico, possui renda econômica e nível sociocultural baixos, alguns têm origem em famílias desestruturadas, parte dos estudantes participam de programas sócio- educativo no contra turno escolar. Iniciam sua vida sexual muito cedo, alguns sofrem agressões na própria família e vêm para a Escola com hábitos inadequados e

muito agressivos. Maioria de cor parda, solteiros, sem filhos. Tendo como religião oficial o catolicismo, 26% são atendidos por algum tipo de bolsa auxílio oferecido pelo Governo Federal. Com relação à residência, a maioria mora em casa própria, enquanto uma minoria possui carro e pouco mais da metade, computador.

Mais de 50% dos estudantes moram com os pais e na maioria totalizam quatro pessoas sob o mesmo teto. A escolaridade dos pais é Ensino Fundamental incompleto, contando em sua maioria com aqueles que estudaram somente o Ensino Fundamental I, observa-se que mais de 60% dos pais incentivam os filhos em relação a educação, porém somente a metade dos pais apresentam uma participação efetiva na vida escolar. Em muitos casos a convivência familiar é conflituosa. Mesmo com essa diversidade em nossa clientela, a escola dedica-se a um ensino de compromisso respeitando o quadro social e afetivo de cada indivíduo.

Uma considerável parcela ainda não ingressou no mercado de trabalho, sendo sustentado por seus responsáveis. Utilizam da TV para ficarem atualizados com os acontecimentos e como forma de distração.

6.2 - Histórico da escola⁶²

6.3 - Situação física da escola

O prédio escolar é antigo com necessidade de adequações. Possui como estrutura: 09 salas de aula amplas e claras, e cada uma possui várias janelas para o pátio e duas janelas altas no lado contrário para a ventilação. As telhas são de Eternit e as salas são forradas, e contém ventiladores. Tem uma lousa e um quadro de aviso por sala. Todas as salas saem para o pátio interno todo cimentado, e uma parte do pátio é coberta e possui mesas para servir o lanche.

Do lado esquerdo de quem adentra o pátio principal fica a sala de coordenação, ao lado a direção com um banheiro, um banheiro externo feminino e um masculino; cozinha dividida possuindo uma despensa ao fundo e armários de alvenaria, biblioteca com estantes de alvenaria; sala de tecnologias educacionais com ar-condicionado, contendo 36 computadores e 2 impressoras sendo uma a laser e outra jato de tinta; uma lavanderia e almoxarifado para limpeza; sala de professores com armário embutido para atender ao professor; finaliza com uma sala de aula. O lado direito (de quem entra) são 9 salas de aulas, sendo que uma delas é sala ambiente, destinada ao uso de diversas tecnologias. O pátio é separado por um portão,

⁶² Os dados desta seção foram suprimidos para atender o pedido dos sujeitos participantes da pesquisa em manterem suas identidades em sigilo.

onde fica à entrada da escola, à esquerda um anexo e do outro lado fica a secretaria que é bem ampla, ao fundo um banheiro, ao lado uma sala que localiza-se o almoxarifado da secretaria.

Paralelo a todo comprimento da escola tem uma quadra coberta e um espaço livre no fundo da quadra, de terra, que serve de pátio ou espaço para recreação. O espaço global ocupado é mais ou menos de 75 metros por 40 metros.

6.4 - Corpo docente / pedagógico / técnico / administrativo⁶³

A escola hoje apresenta o seguinte quadro funcional:

Relação Nominal do corpo técnico-administrativo

Nome	Função	Situação funcional
...	...	...

Relação Nominal do Corpo docente- Pedagógico

Nome	Situação Funcional	Formação
...	...	...

6.5 - Recursos materiais e tecnológicos disponíveis e sua adequação, móveis, equipamentos e material didático.

A escola possui sala de tecnologias educacionais com 36 computadores conectados a internet com velocidade de 2 mega operando o sistema Linux Educacional 4.0 e 5.0, quatro impressoras, um Projetor Proinfo Integrado, um Data show, duas caixas de som, um aparelho para D.V.D, 5 televisores, mas apenas duas funcionam, Kits da TV ESCOLA, DVDTECA, Clique à Clique e Lousa Digital.

⁶³ Os nomes foram suprimidos para manter o sigilo das identidades dos sujeitos solicitada pelos mesmos.

Há ainda um rico acervo de material de apoio (jogos, alfabeto móvel, fantoches, casinha para teatro, material dourado, etc.), livros paradidáticos, pesquisa e leitura.

6.5 a- Livro Didático.

Anualmente são enviados a escola pelas editoras algumas opções de livros didáticos, que por meio de reunião, a direção, coordenação e professores por área de ensino analisam cada livro, confrontando com o Referencial Curricular de cada série, é então selecionado, enviado a Secretaria Estadual de Educação, que entra em contato com a editora e realiza o pedido, atendendo a demanda de alunos lotados por sala.

Trabalho do PROGETEC

Consiste em Atividades Pedagógicas: são elas auxílio ao Professor Regente, no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos; e outras de acordo com a RESOLUÇÃO/SED n. 2.491, de dezembro de 2011.)

Atividades de gerenciamento: preenchimento de relatórios, controle diário de aulas, a frequência do professor regente na STE, backup e limpeza, alimentação do Portfólio e outras de acordo com a RESOLUÇÃO/SED n. 2.491, de dezembro de 2011.

6.6 - Existência de sala de recursos multifuncional.

Esta Unidade Escolar não possui sala de recursos multifuncional, mas os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas são atendidos na Escola Estadual Rubem Alves⁶⁴.

7 - Organização da escola

7.a - Proposta de trabalho para medidas de melhoria da organização da escola e do desempenho

- Reforma da rede física da escola e climatização;

⁶⁴ Nome fictício.

- Recursos didáticos, tecnológicos e outros em tempo hábil, com quantidade adequada ao quantitativo de alunos;
- Capacitação pedagógica por áreas específicas;
- Segurança escolar (entrada e saída) com faixa elevada em frente da escola;
- Garantir participação efetiva do Grêmio Escolar;
- Disponibilização de profissionais da área de saúde para atendimento escolar.

7.1 - Gestão escolar

Responde pela direção da Escola Estadual Monteiro Lobato, a Professora Maria de Souza⁶⁵, desde 2008, mediante a eleição para direção estabelecida pelo decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013.

O colegiado escolar é composto por representantes de cada segmento conforme estabelecido em decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013. Direção escolar e colegiado interagem de forma a primar por uma gestão democrática. Os recursos financeiros são administrados pela direção sob aprovação e orientação dos componentes do colegiado escolar.

A biblioteca da escola não possui bibliotecário disponível nos dois turnos, dessa forma, a equipe pedagógica fica a disposição para atendimento aos estudantes.

A secretaria escolar é composta por uma secretária e 07 funcionários administrativos distribuídos nos dois turnos, o trabalho de dados e registros são também distribuídos entre esses funcionários administrativos de acordo com a demanda da escola.

7.1 a Instâncias colegiadas

As instâncias colegiadas são a representação de uma nova organização da gestão escolar, isto é, implicam em autonomia, descentralização e participação da comunidade escolar como co-responsáveis pelos resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, esta instituição escolar, conta em sua gestão com a colaboração dos segmentos colegiados descritos abaixo.

⁶⁵ Nome fictício.

7.1 b APM

A associação de pais e mestres é uma associação civil com personalidade jurídica própria, constituída por pais de alunos matriculados na escola, todos os professores que desejarem se associar. Tem estatuto próprio, onde estão previstas as normas de funcionamento, bem como os cargos eletivos e suas funções.

7.1 c Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é a entidade que representa os alunos deste estabelecimento e tem como principal característica ser organizado e dirigido pelos próprios estudantes desta instituição. Eles são responsáveis por detectar as necessidades e anseios do corpo discente selecionando lideranças e preparando-as para a efetiva participação nas decisões a serem tomadas.

7.1 d Colegiado Escolar

O Colegiado Escolar tem a função de apoiar o diretor e as demais instancias colegiadas da escola na elaboração e implementação do PDE e ainda atividades de deliberação, consulta e fiscalização.

7.2 - Organização do tempo e espaço

A escola oferece ensino na modalidade regular e nas etapas Ensino Fundamental e médio. contando neste ano letivo com duzentos e trinta e oito alunos, no turno matutino e duzentos e trinta e quatro alunos, no turno vespertino.

Tabela1- Quantitativo de turmas por modalidade/ etapa/turno

		Nº turmas	
Modalidade	Etapas	Matutino	Vespertino
Regular	Ens. Fundamental	05	07
Regular	Ens. Médio	03	-----

Respeitando a diversidade do ser humano e considerando-o um ser social, as turmas são constituídas de forma aleatória, por ordem de matrícula, buscando formar um coletivo com diversas características, ressalva em casos de estudantes com necessidades educacionais especiais, vale neste caso decreto nº 1.231/23/08/81, de constituição de turma. Para atendimento da comunidade em geral a escola tem seu horário de funcionamento das 7h às 17h.

Segundo art. 24, inc. V, alínea “e” da LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação, a recuperação paralela deve acontecer constantemente e simultaneamente, desse modo os professores e equipe pedagógica tem priorizado recuperar o conteúdo com o estudante durante todo o bimestre por meio de diferentes práticas pedagógicas.

8 - Relações entre a escola e a comunidade

Em conformidade com decreto 12.500/24/01/2008 a escola integra na gestão o Grêmio Estudantil e APM- Associação de Pais e Mestres, com participação efetiva e significativa.

No sentido de contemplar a relação entre Escola/ Comunidade estão em desenvolvimento nesta Unidade Escolar os Projetos: Educação Ambiental, Momento da Leitura, Biblioteca Ambulante, OBEDUC, PROEMI, Mais Música Mais Cultura (MMMC), Informativo Monteiro Lobato⁶⁶ e Khan Conhecimento na Matemática, e também, os Programas Institucionais: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, PDE e Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, na disciplina de Matemática (UFMS) , com o objetivo de integrar as

⁶⁶ O nome do projeto foi adaptado para manter o anonimato dos sujeito da pesquisa, como solicitado pelos mesmos.

comunidades familiar e escolar. Há discussões dentro da esfera de educação pública sobre gestão democrática e autonomia, e a construção do Projeto Político Pedagógico abre um espaço para que as discussões e possibilidades de implantar essa gestão tornam-se viáveis.

9 - Concepções teóricas

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”(PIAGET)

Em nossa sociedade, a Escola Pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, tem como função social formar o cidadão, promover condições de acesso ao conhecimento, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. (C.F, artigo 2005).

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, portanto cabe a escola como ponto de referência do saber elaborado e do conhecimento político e científico lutar por uma educação emancipatória e que de fato provoque mudanças intelectuais no cidadão.

Para que a construção de uma escola democrática seja realidade depende da ação de todos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são fundamentais para o exercício de uma gestão democrática, que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. A democratização da gestão escolar implica na superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presentes nessas práticas. É importante ressaltar que o ambiente escolar é composto por relações humanas, sendo assim, deve-se primar por uma colaboração entre profissionais de diferentes segmentos. Buscando uma relação baseada em atitudes solidárias. Mesmo fazendo parte de um sistema formal e burocrático, dentro da escola, devem prevalecer atitudes humanizadas.

As características do mundo atual, as barreiras de divisão territorial sendo vencida pela tecnologia, a economia de grandes potências perdendo a solidez da estabilidade e países emergentes destacando-se no desenvolvimento econômico, traz para a clientela da escola pública a necessidade de uma escola que priorize não apenas o conhecimento científico elaborado, mas também a necessidade de uma escola que o estimule a leitura e compreensão do mundo que o rodeia, o estímulo de inserir e usufruir do mundo da tecnologia.

Ao mesmo tempo em que a globalização e a tecnologia colocam todos dentro de um só sistema há também a exclusão e marginalização de uma grande massa, a escola por sua vez recebe o papel de trabalhar com esta massa minimizando os efeitos de exclusão, daí a necessidade de uma escola pública que vise qualidade no conhecimento e proporcionar reais condições de superação na vida do educando, libertando-o da condição de dependente do Estado e excluindo do mundo globalizado e informatizado para uma condição de autossuficiência.

A escola que classifica, exclui e tampouco desenvolve seu papel com autonomia apenas colabora para a reprodução ideológica de uma classe privilegiada que usufrui das diferenças sociais como se elas fossem naturais. Reconhecer a desigualdade social e a falsa ideia da condição de liberdade do ser humano é o ponto de partida para que a escola desenvolva seu papel e que de fato aconteça a democracia. É nesse ponto que o professor deve desenvolver sua ação pedagógica valorizando as finalidades sociais de cada conteúdo e não o desvinculando da prática social. (Saviani, 2005)

“[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si só mesmos sem necessidades de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não tem importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência a sua importância política.” (Saviani, 2005, p.80)

A escola como instrumento não de equalização da sociedade, mas sim como meio de proporcionar e estimular o sujeito ao progresso pessoal proporcionando-lhe uma visão crítica do mundo e sua auto- subsistência deve nortear suas atividades com referenciais de qualidade que se baseiam nos pilares da educação, tais como:

- Aprender a conhecer: a escola tem como referencial de qualidade o estímulo a busca do conhecimento.
- Aprender a fazer: a escola tem como referencial de qualidade primar por uma metodologia que o leve a entender e encorajar o educando o fazer.
- Aprender a conviver: a escola tem como referencial de qualidade o estímulo à convivência com as diferenças, respeito e solidariedade.
- Aprender a ser: a escola tem como referencial de qualidade a independência e desenvolvimento das habilidades do educando.

José Carlos Libâneo (1994) afirma que a superação da escola atual com e através da presença maciça das crianças no interior da escola – só será possível pela democratização do conhecimento, pelo domínio do conteúdo escolar, instrumental básico à sobrevivência dos grupos mais desfavorecidos da população.

A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do estudante no mundo social do adulto. O ensino como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura. Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento fundamental na democratização e formação humana.

A escola pública deve pensar num currículo que articule ao mesmo tempo a manipulação da ciência e do conhecimento com a formação política do indivíduo. É fato que educação e conhecimento, segundo Demo (2002) estão inevitavelmente ligadas ao poder, até porque, ainda segundo o autor, são canais privilegiados de acesso ao poder. A escola, que com um trabalho pedagógico consciente objetivo reverter esse quadro contribui para a diminuição da pobreza política do indivíduo, principal fator que gera a exclusão. Diante do exposto, nota-se a necessidade de pensar em um currículo que priorize não somente a reprodução de conteúdos mínimos dos componentes curriculares, mas que a maior prioridade seja levar o aluno a questionar e compreender o sistema de desigualdade no qual a sociedade se divide. Quanto mais cidadãos conscientes, politizados e com autonomia de pensamento e expressão, haverá chances maiores e expressivas de uma sociedade que faça valer o bem comum e sem alienação. É nesse contexto, que a escola deve organizar em suas concepções de educação, escola, gestão e conhecimento para pensar num currículo de emancipação de todos os envolvidos no processo educacional direta ou indiretamente. Esse processo dá-se pelo constante exercício de se questionar sobre sua função social e desvincular-se de atitudes pré-determinadas pelo sistema, dá-se pela liberdade de pensamento e expressão, exercício que deve ser iniciado no próprio professor, considerando que este também é fruto de uma escola que reproduz os ideais de uma classe dominante.

Portanto, ao se pensar no currículo deve ser analisadas as seguintes questões: o que nossos estudantes precisam aprender? Para que aprender? Em função de que aprender? Ao discutir estas indagações a escola está considerando a relação da cultura, priorizando e selecionando pontos importantes a ser considerados dentro do ensino. O diagnóstico da clientela a ser atendida é fundamental na elaboração deste currículo, deve ser considerados

todos os fatores sociais que estão envolvidos na vida do educando, fatores que interferem no aprendizado e na forma de agir e relacionar-se com os demais dentro do ambiente escolar.

Nesse momento há uma necessidade de se discutir o currículo dentro da escola para que todos educadores possam compartilhar do mesmo entendimento que seria a proposta curricular conjunto de várias formas de aprendizagens, além de conteúdos, incluindo comportamentos, atitudes, interação entre alunos, professores e demais funcionários. É o conjunto de ações e objetivos pelos quais se pretende proporcionar uma escolarização completa ao homem, ser social, pensante e capaz de superação.

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria, a transmissão e assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim a importância da difusão da escolarização para todos, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos de que melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.

A pedagogia histórico-crítica dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do estudante com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe-se, então, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o estudante como ser ativo, produto e produtor da transmissão/ assimilação ativa dos conhecimentos. O núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do estudante na aquisição e objeto de conhecimentos transmitidos pela mediação do professor.

O trabalho docente se insere no movimento da prática social coletiva, ou seja: os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material. O ensino escolar é elemento coadjuvante no conjunto das lutas sociais. Portanto, o trabalho docente é inseparável da prática social, o que significa que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do estudante, suas condições socioculturais (vida familiar, ambiente social, conhecimento e experiências de que já dispõe, reações frente ao estudo das matérias, disposições psicológicas como motivação, autoconceito, linguagem, expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações sociais em que vive. Nesta perspectiva, a unidade Escolar segue esta concepção teórica.

No tocante ao conceito de avaliação, dentro de uma educação que visa à promoção do ser humano, ela deve ser entendida como meio pelo qual o processo vai ser enriquecido e estar a serviço da aprendizagem, para isto, é necessário que este tema polêmico, seja compreendido historicamente bem como sua finalidade dentro do processo.

Para Luckesi (2008), a avaliação envolve uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes ao processo de ensino- aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões, estando vinculada a uma ação diagnóstica, pela qual através de uma disposição acolhedora, amorosa, inclusiva, dialógica, dinâmica e construtiva, qualifica-se algo, para tomar uma decisão sobre ela.

Considerando que a avaliação deverá ser contínua e processual, isto é, se dá durante todo o processo de aprendizagem, deve contemplar as fases assim denominadas:

1. Diagnóstica

Utilizada no início do processo de ensino pode fornecer dados para a elaboração ou complementação dos planos de aula, a partir da identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, redimensionando os objetivos, conteúdos, métodos e atividades vinculadas a este processo.

2. Formativa

Continua, pois se realiza ao longo de todo processo educacional e tem como finalidade permitir o acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos desse processo para que possa aperfeiçoá-lo quando ainda estiver ocorrendo.

3. Somativa

Avaliação final, cujas funções se destinam a verificar seus objetivos inicialmente estabelecidos são os resultados alcançados ao término de um processo, sendo que sua aplicação geralmente está voltada para certificação, promoção ou seleção.

Bloom (2002) considera a avaliação formativa e diagnóstica com efeito de subsidiar o processo de ensino aprendizagem e Luckesi (2002) coloca que toda a avaliação diagnóstica, permite levantar informações sobre o aprendizado do aluno para tomadas de atitudes e desconsidera a avaliação somativa, pois remete a exames e notas.

Em síntese, o processo de avaliação da aprendizagem e da promoção do homem deve ser contínuo e sistemático, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, sendo, portanto, um conjunto de ações que sustentam e orientam as intervenções

pedagógicas, subsidiando o professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática, adequando as situações didáticas a favor da aprendizagem.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos pela resolução CNE/ CEB nº 7, de 14 de Dezembro de 2010 de acordo com o artigo 32, a avaliação deverá:

- I. Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua cumulativa e diagnóstica.
- II. Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;
- III. Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais
- IV. Prover, obrigatoriamente períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo (Brasil, 2010).

10 - Critérios e formas de avaliação de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser contínua e implica ao professor estar disponível para acolher nossos estudantes no estado em que estejam identificando não só os progressos, mas também, as deficiências e corrigi-las durante o processo. Para tanto, abrangerá os seguintes níveis:

Avaliação do rendimento do estudante, comprovado por meio de provas de verificação da aprendizagem;

Avaliação da produção do estudante durante o período escolar.

Os critérios contemplarão os três tipos de Avaliações: diagnóstica, formativa e somativa. Dessa forma, o professor deverá ter o cuidado em elaborá-las de acordo com os objetivos propostos e nos vários níveis das áreas:

- **Cognitiva** – verificando os diversos setores do conhecimento que vão desde os mais simples, até a identificação e aplicação;
- **Afetiva** – observando interesses, atitudes e valores, isto é, alteração de comportamentos demonstrados pelos estudantes;

- **Psicomotora** – deve se atentar para o desenvolvimento de habilidades apresentadas pelos estudantes.

Quanto a organização dos instrumentos avaliativos, o professor poderá fazer suas escolhas adequadas para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, utilizando-se de: observação, prova mensal e bimestral, teste, trabalho individual/grupo, portfólios, projetos, pesquisa e apresentação, participação em comunidades virtuais, blogs, sites, seminários, debate, resumo, relatório oral e escrito, questionários e autoavaliação com os estudantes, poderá se utilizar ainda de apresentações de jogos, dinâmicas, práticas colaborativas, atividades de produção coletiva utilizando diferentes tecnologias, relatórios de apreciação de eventos esportivos, apresentações artísticas e culturais

Para isto, o professor, deverá utilizar uma forma para registrar o instrumento escolhido, seja por fichas ou arquivos das produções ou tabelas, que serão utilizados como forma de registro dos progressos e as lacunas do desenvolvimento dos estudantes.

No tocante aos registros quantitativos das avaliações efetuadas, para o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, os conceitos serão organizados como descrito a seguir: 1ª nota de zero a dez na qual, o professor poderá fazer suas escolhas quanto aos instrumentos descritos, mais adequados para sua ação pedagógica se efetivar observando o uso de no mínimo dois instrumentos somando dez e 2ª - Nota de zero a dez, para a Avaliação Bimestral contemplando os conteúdos ministrados. Formando assim a média bimestral de acordo com a fórmula abaixo:

$$\text{Média Bimestral} = \frac{1^{\text{a}}\text{nota} + 2^{\text{a}}\text{nota}}{2} = 10$$

Faz-se necessário destacar que tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, as provas escritas deverão conter no mínimo oito itens, e ainda, apresentar o mesmo nível e características com as quais foram desenvolvidas em sala. O enunciado precisar ter clareza com uma linguagem condizente à faixa etária e nível de leitura em que se encontram os estudantes.

Em relação à recuperação dos conteúdos não consolidados serão retomados após o estudo de cada unidade, com metodologias diferenciadas, para sanar as dificuldades apresentadas.

11 - Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem acontece de maneira contínua sob a supervisão da equipe Pedagógica em consonância com as Resoluções/Atribuições estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Se dá a partir da análise dos planejamentos quinzenais bem como nos momentos destinados à hora atividades. Vale ressaltar que outros momento de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem se dá nos conselhos de classe bimestrais, onde toda equipe pedagógica, juntamente com um representante dos pais e da classe, discutem conjuntamente as diversas nuances do processo de ensino e aprendizagem, traçando estratégias para o momento posterior. Tendo em vista, o desenvolvimento do educando tanto pessoal como profissional, sua superação de vida, sua autossuficiência, seu censo crítico, sua politização e principalmente interação com o sistema do qual faz parte.

11.a - Conselho de Classe

Os conselhos de classe acontecem bimestralmente, onde toda equipe pedagógica, juntamente com um representante dos pais e da classe, discutem conjuntamente as diversas nuances do processo de ensino e aprendizagem, traçando estratégias para o momento posterior. Tendo em vista, o desenvolvimento do educando tanto pessoal como profissional, sua superação de vida, sua autossuficiência, seu censo crítico, sua politização e principalmente interação com o sistema do qual faz parte.

12 - Indicadores de qualidade

A escola busca mediante as avaliações do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEMS- Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul e Provinha Brasil, pontuar deficiências na aprendizagem para que se planeje de forma a sanar essas “lacunas” no conhecimento dos estudantes. O IDEB - índice da educação básica- desta instituição mostra um crescente desenvolvimento nos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC. No entanto, a escola acredita que o maior indicador de qualidade do ensino oferecido seja levar as crianças, jovens e adultos que frequentam diariamente este espaço escolar, a recobrem a auto- estima na medida em que acreditarem em si mesmos, lutando pela

realização dos seus sonhos, tendo na educação um meio de transformação e superação de dificuldades.

13 - Formação continuada

A formação continuada dos servidores de educação, nesta Unidade Escolar, é realizada de acordo com as propostas da SED previstas no calendário escolar, nas horas atividades, nos cursos, no planejamento on-line por meio de sugestão dos coordenadores e Progetec, oficinas presenciais e não presenciais, via internet (e-mail, webconferência) e quadro mural. As reflexões são subsidiadas por textos científicos, por documentos enviados pela SED (análise dos resultados do IDEB e SAEMS, Provinha Brasil e outros), através de trocas de experiências do dia-a-dia da prática pedagógica, leituras em geral, avaliação e auto avaliação. Todos esses estudos são registrados em fichas contendo nome dos professores e dos textos, atas, textos resumos para serem socializados com a comunidade escolar, em portfólios, site da escola, Blogs e e-mails.

14 - Avaliação Interna

Com o objetivo de aprimorar o ensino, a aprendizagem, condições de trabalho, ambiente educativo, segurança, atendimento à comunidade e outros pontos notáveis da escola, realiza-se anualmente a Avaliação Institucional Interna.

Ela se efetiva por intermédio de questionários distribuídos a toda comunidade e em seguida tabulados e finalizados com um relatório, cujos resultados são instrumentos de discussão e reflexão, em busca de alternativas para solucionar problemas detectados.

15 - Avaliação do Projeto Político Pedagógico

A avaliação do Projeto Político Pedagógico dar-se-á de forma contínua, durante todo o ano letivo, nas formações continuadas, e, baseado nos diálogos do cotidiano escolar, pontuando necessidades. A partir desta são propostos novos caminhos para se atingir o ideal de educação mencionado neste projeto.

16 - Comissões de elaboração do Projeto Político Pedagógico⁶⁷

1ª- Comissão de mobilização, divulgação e acervo:

2ª- Comissão de diagnóstico :

3ª- Comissão de organização da escola:.

4ª-Comissão de concepções teóricas:

5ª- Comissão de correção e revisão:

6ª- Comissão de lançamento e tratamento das informações:

7ª- Comissão permanente:

17 - Equipe responsável pela aprovação do Projeto Político Pedagógico da escola

Diretora

Presidente Colegiado Escolar

Supervisora de Gestão Escolar

Coordenadora Pedagógica

18 - Referências

BRASIL. Introdução à educação digital: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular do Ensino Médio. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

_____. Escola e democracia. 33 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

⁶⁷ Os nomes docentes foram suprimidos para manter o sigilo das identidades dos sujeitos da pesquisa, como solicitado por eles na produção dos dados.

ANEXO II

COMPROMISSO TODOS PELA ESCOLA PÚBLICA:
esboço de um programa para defender nossas escolas públicas das forças liberais-
conservadoras no Brasil neoliberal

Versão 1.3

1. Defender a exclusão da área da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Sua inclusão atende a uma política de indução da privatização, pois, ao atingir o limite, a área da educação não pode contratar novos professores para abrir novas escolas. No entanto, pode privatizar por contrato de gestão e *vouchers*, pois estes custos não são contabilizados na lei de responsabilidade fiscal. A LRF é uma indutora de privatização.

2. Apoiar os dispositivos constitucionais que garantam investimentos na educação, bem como dispositivos do Plano Nacional de Educação que visem garantir recursos adequados para a educação. No entanto, sem retirar a educação da Lei de Responsabilidade Fiscal, estes recursos poderão ir parar na iniciativa privada, via privatização.

3. Programas progressistas condenam os processos de privatização do serviço público em suas variadas formas (*vouchers*, contratos de gestão, contratos de impacto social e parcerias público-privadas) no campo da educação e apontam para o fortalecimento da educação pública de gestão pública. Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público visa o bem público, comum, e privado visa o bem particular daqueles que são proprietários ou organizadores. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige, inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo professor) ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais. Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como “parcerias público-privadas” ou “gestão privada de serviço público” serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas ou consideradas “não pedagógicas”).

4. Igualmente merecem condenação os tratados internacionais que visem regular ações nacionais no campo dos serviços educacionais, como o TISA – *Trade In Services Agreement*).

5. Os programas progressistas devem valorizar a gestão democrática da educação. Isso inclui apoiar a constituição de conselhos municipais de educação, eleitos, bem como valorizar os conselhos de escolas – entre outros instrumentos de gestão democrática – de forma a definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por estes instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais). Não pode ser denominada de “escola pública” aquela que não se subordina às regras e instrumentos de gestão democrática (assim, não estão incluídas nesta denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada - em suas várias formas -, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não têm uma gestão pública e democrática nos termos definidos).

6. Os programas progressistas devem igualmente propor a eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação que levem a ranqueamentos ou a consequências associadas a meritocracia (bônus ou punições) para professores e estudantes. As avaliações de larga escala, quando existirem, devem ser sempre amostrais e nunca censitárias. A política de testar e punir, apenas cria condições para se privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada.

7. Uma das medidas mais eficazes para aumentar a qualidade da educação é a diminuição do número de alunos em sala de aula, a começar por escolas em áreas de risco. Uma política progressista deve apontar para a redução do tamanho das turmas de estudantes.

8. Os programas progressistas devem ter o compromisso de caminhar na direção de cada vez mais unificar a trajetória dos estudantes da educação básica em trilhas de alto desempenho, independentemente da origem social, e eliminar a dualidade do sistema educacional que impõe aos menos favorecidos trilhar caminhos de menor desempenho. A brecha entre o desempenho dos estudantes mais pobres e os mais ricos deve ser diminuída ao longo do tempo, com ações efetivas de aumento da qualidade da educação. Isso também é válido para as discriminações baseadas em gênero e raça. Estes últimos casos devem ser

priorizados pois conduzem a bi ou tri-discriminação: pobre – mulher, ou pobre - mulher - negra.

9. Recusar processos de escolarização na educação infantil que antecipem a educação fundamental e desrespeitam o desenvolvimento infantil, bem como a introdução de testes de conteúdo e de habilidades socioemocionais.

10. (Optativo.) No campo da educação infantil e como *política emergencial enquanto o poder público se organiza* para garantir pleno atendimento, é possível se aceitar parcerias público privadas destinadas, exclusivamente, à construção de escolas e equipamentos públicos.

11. A educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordanças impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo.

12. Políticas progressistas, juntamente com melhorar as condições de aprendizagem das crianças e jovens, garantem as condições adequadas para o magistério. **É preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação com os professores e estudantes e não contra eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores.**

13. É fundamental rever as políticas internas de relacionamento com as novas gerações que chegam às escolas com novas demandas e novas formas de organização, de maneira a envolvê-las cada vez mais na gestão e na vida da escola. Democratizar as relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas, é tarefa inadiável. Os estudantes não podem continuar a ser vistos de forma infantilizada como se estivessem apenas se “preparando para viver” no futuro. É preciso que se entenda que eles já estão vivendo, agora, a sua grande vida e que querem fazer isso já na escola, a começar pela participação na organização escolar.

14. Eliminar avaliações de larga escala censitárias e apoiar, onde elas existam, o desenvolvimento de leis que permitam aos pais definir se querem ou não que seus filhos participem de avaliações de larga escala censitárias, em função de concepções,

características pessoais do estudante e saúde. As pressões que tais avaliações exercem sobre as crianças e jovens (incluindo simulados e pressões no interior das escolas para que se saiam bem) conduzem a ansiedade, doenças e tensões que são contraproducentes ao seu desenvolvimento.

15. Opor-se aos processos de padronização da educação os quais associados a avaliação de larga escala censitária conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e além disso, que destroem especificidades de culturas locais.

16. Lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular atual (fundamental e médio), substituindo-a por outra construída com os educadores e com os pais, bem como revogar a Lei da Reforma do Ensino Médio.

17. Lutar contra a desprofissionalização dos profissionais da educação, assegurando condições adequadas para sua formação teórica e prática, bem como a obrigatoriedade do pagamento do piso salarial.

18. Opor-se ao fechamento de escolas públicas nas comunidades urbanas e no campo. A escola é para a comunidade e deve ser um centro cultural local, independentemente do número de alunos que atende.

19. Apoiar mecanismos de registro, fiscalização e publicização do uso de medicação com as crianças e jovens nas redes públicas, destinada a tratamento de supostos “transtornos” de atenção e correlatos (uso da substância metilfenidato), a qual tem efeitos colaterais importantes no desenvolvimento das crianças.

20. Regulamentar as condições e o número máximo de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem nas escolas (*tablet*, computador, celular, etc.), a partir de pesquisas e requisitos internacionais de proteção à saúde e bem-estar.