

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

PAOLA VICTOR AMARAL BENASSI

Antropologia para educar e viver: etnografia escolar e experiências pedagógicas
na Educação Básica

Maringá
2023

PAOLA VICTOR AMARAL BENASSI

**Antropologia para educar e viver: etnografia escolar e experiências pedagógicas
na Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais .

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Sebeika Rapchan
Coorientador: Prof. Dr. Fagner Carniel

Maringá
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B456a

Benassi, Paola Victor Amaral

Antropologia para educar e viver : etnografia escolar e experiências pedagógicas na educação básica / Paola Victor Amaral Benassi. -- Maringá, PR, 2023.

134 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Sebeika Rapchan.

Coorientador: Prof. Dr. Fagner Carniel.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2023.

1. Educação básica. 2. Pedagogia engajada. 3. Currículo escolar. 4. Escola. 5. Antropologia. I. Rapchan, Eliane Sebeika, orient. II. Carniel, Fagner, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.


CDD 23.ed. 370

PAOLA VICTOR AMARAL BENASSI


Antropologia para educar e viver: etnografia escolar e experiências pedagógicas na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:


COMISSÃO JULGADORA

Documento assinado digitalmente
 ELIANE SEBEIKA RAPCHAN
Data: 31/08/2023 13:59:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dr^a. Eliane Sebeika Rapchan
(Orientadora/Presidente)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 FAGNER CARNIEL
Data: 30/08/2023 15:52:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fagner Carniel
(Coorientador)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 ZULEIKA DE PAULA BUENO
Data: 30/08/2023 18:21:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Zuleika de Paula Bueno
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Documento assinado digitalmente
 ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA
Data: 30/08/2023 15:57:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima
Universidade Federal do Ceará - UFC

Aprovada em: 30 de agosto de 2023

Local de defesa: Bloco H-12, sala 014 da Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação tem como origem minha própria trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Neste caminho, tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis que, de alguma maneira, fazem parte da construção desse mergulho nas experiências.

Agradeço à Universidade Estadual de Maringá por ter sido para mim um espaço de (des)encontros e possibilidades.

Sou grata aos meus professores da Universidade Estadual de Maringá, em dois momentos diferentes da minha vida. Inicialmente, no período de graduação em Ciências Sociais (2004-2007), em que me deparei pela primeira vez, com a riqueza das diferentes formas de ler o mundo. As teorias sociais apresentadas pelos professores, iam tomando forma a partir das narrativas construídas por eles. Lembro-me do aprendizado durante as aulas de Sociologia e Ciência Política. Porém, meu encantamento dava-se às aulas de Antropologia, viajava com as histórias repletas de significados contadas pelas professoras/ antropólogas. Em especial, a professora Eliane S. Rapchan, uma daquelas “professoras jardineiras”, que semeia, mas que também nos desloca e nos ensina a ver.

Em um segundo momento, agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, que, de forma cuidadosa, direcionaram os nossos encontros e pesquisas na busca por excelência. Sou grata especialmente ao Programa por: ter conhecido a professora Zuleika Bueno, que com sua criatividade e comunicação, conseguiu durante a pandemia, transformar a sala de aula virtual em um encontro próximo. E, também, por reencontrar professores do tempo de graduação, como a professora Meire Mathias, que com seus ensinamentos potentes, me conduziram a reflexão rumo à emancipação e transformação.

Em 2018, recebi em uma rede social uma mensagem carinhosa de uma ex -aluna, da primeira turma em que havia lecionado anos atrás. Nela, contou-me que me procurava há anos, tinha se formado em Ciências Sociais e feito mestrado na área, enviou-me sua dissertação em que me citava nos agradecimentos. Hoje, agradeço-lhe pela motivação em seguir esse mesmo caminho.

Agradeço de forma especial, aos meus professores e orientadores, Eliane S. Rapchan e Fagner Carniel, pela sensibilidade, paciência e comprometimento em todo o percurso dessa aprendiz. Destaco a forma generosa, livre e respeitosa, que conduziram os ensinamentos e orientaram esse caminhar pedagógico.

Aos colegas do mestrado em Ciências sociais, cujas experiências enriqueceram a minha própria experiência.

Às minhas amigas Ana Paula Assoni e Amanda Amaral Lopes pelo apoio e incentivo para iniciar essa jornada.

Aos meus familiares, em especial, meu filho Bernardo, pela compreensão em relação aos momentos que durante esse percurso não teve minha presença, meu eterno amor.

Aos funcionários e professores da “Escola do horto”, pelos diálogos e vivências compartilhadas ao longo dessa pesquisa.

Dedico essa dissertação aos jovens, alunos e ex alunos, que me inspiraram através das trocas, que me atravessaram com suas memórias, suas dores, alegrias, angústias e projetos. Que me deixaram partilhar as experiências e narrar a partir desse ponto em que as nossas trajetórias se entrelaçaram.

Maria Regina

Deitada no ardor do mundo,
nas múltiplas razões
e questões
que lhe batem à porta sobre ser.
são calmaria aos desalentos,
relaxa de sua pretensão,
aberta ao que se faz pequeno
e grande ao mesmo tempo.
Amar ou amou, incondicionalmente
o nada
que se fazia ser nada,
propositalmente.
Contempla o caos
sem a pachorra de lhe chamar de caos, pois,
maldita seja ela se tua lavra
fora usada de má fé.
um salve ao crescimento e regimento
de tudo que lhe move
a metamorfose de espírito.
Gerada em entranhas, que
não lhe deram a
opção de ser o ser
que gostaria de ser,
e por isso
a de conversar com a lua,
que não tem o trabalho de
burlar seu voo.
Nua, presente, ausente, incerta!
Inferno de Dante ou só
Maria Regina,

Olhou pro céu e deu graças!

seja lá por que ou

para quem.

Cada passo, um abraço
a ela tem o mesmo significado,

o compasso do tempo mistura

com a tua ansiedade,

a aguardar

que dentro de si não haja mais

nenhum resquício de ego e ódio.

dia a dia pós dia

Maria, Maria, Maria!

A cada primavera

se reinventa e

preenche o vazio,

calça o descalço,

permeia o impermeável,

utiliza o inutilizável,

faz poesia o descartável.

samba amor,

Se faz cheia!

Dança com a certeza de

perfeita não ser,

entretanto, com a sorte

de ter fé

de um dia talvez

os sonhos que contará

ao seu café,

se tornem realidade.

Viajante da vida,

e a vida

a ama como um verso de
canto novo,
e os dias bons
reproduzidos incansavelmente, pois, a vida é um purgatório
de beleza e caos
aonde Maria Regina se faz presente.

(Mary da Silva)

Antropologia para educar e viver: etnografia escolar e experiências pedagógicas na Educação Básica

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo descrever as experiências, relações e práticas observadas em uma escola de tempo integral através de recursos etnográficos, a fim de compreender os caminhos de um currículo vivido a partir da sociologia escolar. Os contextos, políticas de educação e normas gerais, estão em perspectiva a partir da ideia de comunidade e educação em tom menor, destacadas no arsenal teórico etnográfico e pedagógico proposto pela pesquisa. Pretende-se perceber as possibilidades do fazer docente dentro da educação básica através dos recursos das ciências sociais, para além do componente curricular de sociologia, mas como forma de compreensão de mundo. Para tanto, faz-se necessária uma reflexão histórica analítica a partir das concepções da educação e os avanços do neoliberalismo escolar no Brasil. Considera-se também, o caráter educacional da etnografia, ao percebê-la como uma forma de viver a vida com os outros, que implica, por sua vez, em uma prática de atenção e correspondência que pode permear a coletividade escolar. A pesquisa apresenta-se como uma reflexão teórico-metodológica, através das observações e narrativas construídas a partir das minhas experiências como pesquisadora-professora na “Escola do horto”, na cidade de Maringá-PR, em que as práticas de ensino propostas como o: “Diário da imaginação sociológica”, configuram-se também como ferramentas de pesquisa e análise das relações que permeiam o coletivo escolar. Diante de todas essas leituras e tensões que configuram o cenário contemporâneo da educação: O que preenche esses espaços porosos, que não são plenamente ocupados pelas normas e determinações? Quais são os horizontes de uma “pedagogia engajada”? Como as experiências humanas são afetadas pela/na escola? Como uma educação voltada às ciências humanas se realiza? É possível fazer comunidade dentro da escola? Que tipo de educação é possível?

Palavras-chave: Educação. Escola. Experiências pedagógicas. Antropologia. Pedagogia engajada.

Anthropology to educate and live: school ethnography and pedagogical experiences in Basic Education

ABSTRACT

This dissertation aims to describe the experiences, relationships and practices observed in a full-time school through ethnographic resources, in order to understand the paths of a curriculum lived from school sociology. Contexts, education policies and general standards. are in perspective with the idea of community, and education in a minor key, highlighted in the ethnographic and pedagogical theoretical arsenal proposed in the research. The aim is to understand the possibilities of human sciences within basic education on the path from educating to teaching within basic education through the resources of social sciences, beyond the curricular component of sociology, but as a way of understanding the world. freedom. Therefore, the educational character of ethnography is considered, perceiving it as a way of living life with others, which implies, in turn, a practice of attention and correspondence, which can also permeate education. The research presents itself as a theoretical-methodological reflection, which has been constructed based on observations in relation to narratives and experiences as a researcher-teacher, in which practices are at the same time, teaching and research tools, in the “School of horto”, in the city of Maringá-PR. To this end, an analytical historical reflection is necessary based on the conceptions of education and the advances of school neoliberalism in Brazil. Therefore, given all these tensions that shape the contemporary education scenario: What are the horizons of an “engaged pedagogy”? What fills these porous spaces, which are not fully occupied by norms and determinations? How do neoliberal rationality and the conception of modernity invade the school and, beyond that, what spills over into this? How are human experiences affected by/in school? Is it possible to create a community within the school? What type of education is possible?

Keywords: Education. School. Pedagogical experiences. Anthropology. Engaged pedagogy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
SUMÁRIO	12
APRESENTAÇÃO	14
1 A "ESCOLA DO HORTO" E OS CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO VIVIDA	19
1.1 EXPERENCIANDO O AMBIENTE NA “ESCOLA DO HORTO”	21
1.2 ARTESANIA ETNOGRÁFICA	30
1.3 A ARTESANIA PEDAGÓGICA	33
2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA NEOLIBERAL.....	46
2.1 O PROJETO NEOLIBERAL DE ENSINO NO CENÁRIO BRASILEIRO E PARANAENSE.....	50
2.2 O “NOVO ENSINO MÉDIO”, ENSINO INTEGRAL E AS COMPETÊNCIAS COMERCIALIZÁVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR	56
2.3 O “DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA”: A PANDEMIA E O INÍCIO DE UM CICLO.....	60
2.4 “DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA”: O RECOMEÇO E A DESPEDIDA	70
2.5 FORMATURA: FECHAMENTO DE UM CICLO E NARRATIVAS A PARTIR DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	84
3. A EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA EM PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NO ENSINO INTEGRAL	93
3.2 IDENTIDADE, GÊNERO, TERRITÓRIOS E FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL	102
3.3 CULTURAS INDÍGENAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS	110
3.4 PODER, POLÍTICA E DEMOCRACIA.....	117

4	IMAGENS E VERSOS QUE CONTAM HISTÓRIAS NA "ESCOLA DO HORTO"	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS.....	131



APRESENTAÇÃO

A pesquisa surge a partir de um interesse pelas relações e experiências, construídas dentro do ambiente escolar. Com uma trajetória profissional de doze anos na educação básica, sempre me instigou a compreender como a escola, as relações formadas dentro e a partir dela, afetam o jovem. Destaco que a pesquisa se preocupa com as questões éticas, mas não foi submetida ao comitê de ética, pois os riscos não são maiores do que da vida cotidiana.

Essa experiência na educação básica fundamentou o objetivo da pesquisa que é refletir sobre os graus e a qualidade da porosidade de coletividade escolar, formada em torno da “Escola do Horto”, em relação aos impactos das políticas educacionais (por exemplo, as reformas, os programas e os currículos) e aos processos sociais mais amplos (como a pandemia de SARS-Covid 19 e as eleições) através de um currículo vivido a partir da sociologia.

Cada coletividade escolar é uma expressão local de regulamentações extraescolares: decisões globais, nacionais, estaduais e municipais na mediação da unificação e atualização de currículos, da redução dos impactos estruturais da pobreza sobre a educação e das expressões das carências das escolas públicas mas que, também, dizem respeito a decisões sanitárias, legais, jurídicas, ecológicas, econômicas e políticas. Diante dessa constatação, essa pesquisa desdobra-se em um relato denso da prática escolar a partir da etnografia. Pretende-se com esse caminhar, oferecer elementos para compreender essa porosidade e o que se constrói alternativamente por esses poros que não são preenchidos pelas determinações mais gerais. O que preenche esses espaços porosos, que não são plenamente ocupados pelas normas e determinações? Quais coisas, práticas, formas de ser e condutas que ocupam esses lugares? Quais efeitos elas têm e qual a possibilidade e o potencial de se fazer comunidade nesses estados não ocupados?

Pretende-se, observar a partir da minha experiência como professora de sociologia e do uso de recursos etnográficos, como se constrói a vivência das normas e práticas no interior da “Escola do horto “e quais são as formas de ser, afetos, relações e condutas que dão forma ao currículo vivido, possibilitando com isso, conhecer melhor as formas locais e particulares da vida escolar, bem como seus potenciais.

Esta proposta de pesquisa permite reunir e propor estratégias práticas como pesquisadora/professora que ora se apresentam como ferramenta de pesquisa, ora como ferramenta de ensino.

Nesse sentido, o “Diário da imaginação sociológica” é pensado como: prática pedagógica – ancorada na definição de “imaginação sociológica” de Wright Mills e idealizada

a fim de estimular a reflexão crítica dos jovens a partir das relações, atravessamentos e desdobramentos da realidade social sobre suas vidas cotidianas/particulares; e simultaneamente, como instrumento de pesquisa - a medida que, se fundamenta a partir das reflexões, emoções e experiências vividas dos alunos, articuladas aos contextos (pandemia da SARS-Covid e início da educação integral para no ensino médio na “Escola do horto”) e políticas sociais mais gerais.

Por meio da etnografia, busca-se refletir sobre o processo constante e consciente de fazer comunidade, que se relaciona a formas de conduzir e participar em um trabalho pedagógico comprometido, de modo a contribuir com outras coletividades que pretendam atingir esse tipo de propósito.

Esse caminho está profundamente articulado a uma vivência particular e minha trajetória na educação. Durante minha caminhada na profissão, trabalhei com diferentes faixas etárias (crianças, jovens e adultos), em diferentes municípios, escolas e contextos socioeconômicos. Iniciei minha carreira docente em 2009, como educadora social do Programa Projovem Urbano, projeto do governo federal que visava atender jovens, principalmente aqueles, entre 18 e 29 anos com até sete anos de escolaridade que residiam em regiões urbanas, incluindo aqueles que estavam cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado e tinha como finalidade a inserção ou reinserção social dos jovens atendidos.

Como educadora de Participação Cidadã tinha a função de promover oportunidades de conscientização sobre participação e cidadania. Ali, tive a oportunidade de refletir como as políticas públicas bem elaboradas e implementadas de forma consciente, com parcerias e apoios de outras entidades governamentais, inserem-se na vida dos jovens assistidos. O desenvolvimento de ações no âmbito da prevenção à gravidez precoce, drogas e mobilização popular, com e para a comunidade local, me fez visualizar o poder de transformação social da educação.

Evidentemente, ocorreram nesse percurso muitos desafios, desmotivações, frustrações e empecilhos que inviabilizaram a minha prática ou a completude dela. Porém, naquele momento, percebi o quanto as nossas ideias e pré-noções podem ser ressignificadas, que há várias releituras de vida e visões de mundo que não nos atentamos; que uma ação pedagógica por mais simples que ela seja pode dialogar com diferentes saberes de uma forma peculiar e quando possuímos a dimensão disso e tampouco o controle; que práticas pedagógicas e de mobilização social afetam a experiência de vida dos jovens e nossas, de múltiplas formas.

O Projovem Urbano, me motivou a ressignificar a prática docente, vim de uma família

de professoras, minha mãe e tias lecionam ou lecionaram na educação básica e desde criança, percebia ou ouvia sobre o cansaço, os sacrifícios da profissão, a falta de estrutura e condições de trabalho. Relutei um pouco para me aventurar na profissão, mas ainda, durante minha prática no programa do governo federal, me inscrevi no processo seletivo para professores da educação básica de Sociologia do estado Paraná, trabalhei em muitas escolas, para completar a carga horária conciliava mais de uma escola ao mesmo tempo, porém, o primeiro colégio em que eu trabalhei “Escola do Horto”, consegui trabalhar em todos os anos seguintes, em diferentes níveis da educação (fundamental, médio e profissionalizante).

Em 2014, fui efetivada como servidora pública através do único concurso público para professor de sociologia da rede básica de ensino do estado do Paraná e permaneço até hoje na “Escola do Horto”. A partir de então, tive a oportunidade de vivenciar a implantação de cada política educacional, as influências de cada momento histórico, o impacto dos programas sociais sobre a qualidade de vida das pessoas envolvidas com a escola. Durante estes anos, procurei, como professora e como socióloga, incluir em minha conduta na escola, dentro e fora da sala de aula, a compreensão desses processos ao mesmo tempo que procurava encontrar estratégias para promover reflexões críticas e mecanismos que mobilizassem o interesse, a participação e o comprometimento com a vida e a formação escolar.

Com isso, busco compreender as reflexões e agências dos sujeitos envolvidos na vida escolar, considerando para tanto, o diálogo entre as imposições apresentadas através das políticas educacionais e processos sociais mais amplos. Considera-se as possibilidades de agência do coletivo escolar através das práticas pedagógicas e das formas locais de expressão, que podem revelar saberes envolvidos na prática escolar. Propõe-se com isso, o aprofundamento da relação entre antropologia/educação e ainda, as dimensões educativas do trabalho de campo.

Diante do cenário atual do ensino médio no estado Paraná, no ano de 2022, em uma escola de tempo integral, minha atuação como professora é diluída em diferentes disciplinas na educação básica: Projeto de vida (no ensino fundamental II) e Sociologia, Projeto de vida, Estudo Orientado e Preparação pós-médio (para o ensino médio). A atribuição de diferentes disciplinas ao professor de Sociologia, não é uma prática recente, visto a escassa carga horária da área na educação regular. Porém, esse processo se intensificou nos últimos anos devido a redução das aulas de Sociologia de duas para uma aula semanal, em cada ano do ensino médio e, recentemente, a retirada da disciplina no primeiro ano do ensino médio.

Entre as novidades do ensino em tempo integral (ensino fundamental II e médio) no estado do Paraná e por conseguinte, na “Escola do Horto”, esta obrigatoriedade da carga horária de 40 horas/semanais para todos os trabalhadores da escola. Esta organização, possibilita que eu

experiencie uma carga horária maior em cada sala de aula, além disso, que em quase todas as séries do ensino médio, atue com mais de uma disciplina, com isso, aumentando consideravelmente, o tempo de aula em cada turma.

As vivências escolares como objeto da pesquisa, não estão centralizadas em uma única turma do ensino médio, à luz das porosidades da escola, são caracterizadas principalmente pela nova configuração de coletividade dentro do espaço escolar. Com ela, as relações sociais fundamentais para formação humana não se limitam ao espaço da sala de aula, pois transbordam a ele. Assim, a partir das práticas pedagógicas, se propõe abstrair a sociologia disciplinar, para que além da sociologia enquanto componente curricular, verifica-se as possibilidades do fazer docente através dos recursos das ciências sociais para compreensão do mundo.

A seção 1 desta pesquisa dar-se-á a partir de uma imersão e reflexão no ambiente e nas relações que permeiam a “Escola do Horto”. Busco expor os processos teóricos empregados para compreender as relações em uma Escola de tempo integral, que tem como característica o espaço privilegiado e a localização (ao lado do Horto Florestal da cidade de Maringá-Pr) abundante contato com a natureza.

Já, a seção 2, abordará o cenário atual da educação brasileira, principalmente, no estado do Paraná. Faz-se necessário passear por normas, decretos e projetos de lei para perceber como é estruturado o projeto atual da educação. Além disso, debruçar-se sobre as intenções e caminhos do projeto neoliberal direcionados ao campo escolar. Dessa forma, como a pesquisa foi realizada entre os anos de 2020 a 2022, configura-se como o marco inicial do presente trabalho, o relato da experiência de uma educação “remota” de caráter emergencial, durante a pandemia da SARS-Covid e seus desdobramentos na rotina escolar e na vida de professores e alunos.

Ainda nesta seção, abordará a prática do “Diário da imaginação Sociológica” que atravessa o contexto da pandemia, como ferramenta pedagógica que foi possível a aproximação do cotidiano da professora e estudantes que, por sua vez, vivenciaram o isolamento social. Um ano depois, reconecta essas trajetórias em um novo cenário, em que (professora e jovens) compartilharam horas por dia em uma escola de tempo integral, com a possibilidade de dialogar, refletir e expandir essa prática como forma de expressão do pensamento crítico.

O foco da seção 3 são as práticas pedagógicas em sala de aula e em outros espaços na “Escola do Horto” pensadas e produzidas durante as aulas de sociologia, estudo orientado e projeto de vida; trabalhos em que realizei enquanto professora, de forma coletiva com os alunos e de modo interdisciplinar com outros professores. Este capítulo irá apresentar possibilidades de intervenção pedagógica, sobretudo para uma escola em tempo integral, em que o professor ministra aulas de diferentes disciplinas e têm como intencionalidade a prática das ciências

sociais. Nesta perspectiva, serão abordadas as relações, contradições, questionamentos, obstáculos, conflitos e anseios que permearam os caminhos percorridos por todos os envolvidos nestas práticas. E, que apontam as direções de uma educação vivida em busca de uma comunidade de aprendizagem.

As imagens e versos de um poema de autoria de uma aluna da “Escola do Horto” contam as histórias na seção 4 e permite que as narrativas sejam deslocadas e reconduzidas a partir de um outro olhar

A photograph of a school garden. In the foreground, there are several raised garden beds made of wood, containing various plants and soil. A bright red ribbon is stretched across the garden, acting as a barrier. In the background, several people, including children and adults, are visible. Some are standing near the garden beds, while others are further back. The garden is surrounded by tall trees and a building with a corrugated metal roof is visible on the left side. The overall scene is bright and sunny.

1 A "ESCOLA DO HORTO" E OS CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO VIVIDA

A “Escola do Horto” está situada na cidade de Maringá-PR, no bairro chamado Zona 5. Fruto da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura, Governo do Estado do Paraná e Prefeitura Municipal de Maringá, o colégio conta com uma área de 41.315,89 m², localizada ao lado do Horto Florestal e próxima a três reservas permanentes. A edificação da escola foi realizada com recursos da FUNDEPAR e contempla o ensino fundamental II, ensino médio e profissionalizante.



O Horto Florestal encontra-se fechado por determinação do Ministério Público desde 2003 respaldada no argumento de que os visitantes jogavam lixo, galerias pluviais abriam erosões e não havia qualquer controle sobre o acesso à reserva. De lá pra cá, foram realizadas algumas pesquisas, intervenções para recuperação do solo e promessas de prefeitos, mas quem tentar visitar o Horto encontrará os portões fechados.

Portanto, o acesso ao Horto Florestal dar-se-á exclusivamente pela “escola do horto”, no qual pode ser feito mediante autorização das autoridades municipais competentes. De qualquer forma, a proximidade com o horto e os desdobramentos de uma escola construída nessa localidade, marcam profundamente a identidade escolar. Esta seção busca refletir sobre essa interação e debruçar-se sob a construção do arsenal etnográfico e pedagógico utilizado nesta pesquisa.



1.1 EXPERENCIANDO O AMBIENTE NA “ESCOLA DO HORTO”

O coletivo de macacos-prego que habitam o Horto Florestal, circula livremente nas ruas ao redor do parque e, principalmente na edificação da “Escola do Horto”. Os macacos fazem parte da escola e atraem olhares curiosos dos visitantes. Já a comunidade escolar experimenta o convívio diário com os primatas, não precisa procurar muito para ouvir histórias inusitadas dos funcionários ou alunos da escola sobre a interação entre os animais e humanos. Eu mesma conheço muitas e vivenciei algumas, como o dia que estava sozinha corrigindo provas na sala dos professores, percebi um vulto e um barulho em cima da mesa em que estava apoiada, ao olhar timidamente, tentei espantá-lo, mas ele mostrou os dentes para mim. Levantei e me afastei, o macaco se dirigiu à pia, olhou embaixo dela, afastou a cortina que tampava os utensílios de cozinha, encontrou um açucareiro, olhou em cima da bancada e avistou as bananas, e saiu da sala carregando o açucareiro. Ou ainda, quando vários macacos cercaram a merendeira que estava com uma bacia de pães nas mãos, a mesma, se escondeu no banheiro. Essas e outras histórias são contadas aos novos alunos, professores e demais visitantes, com muito carinho e espanto, demonstrando a originalidade de uma escola construída ao lado de reservas florestais.

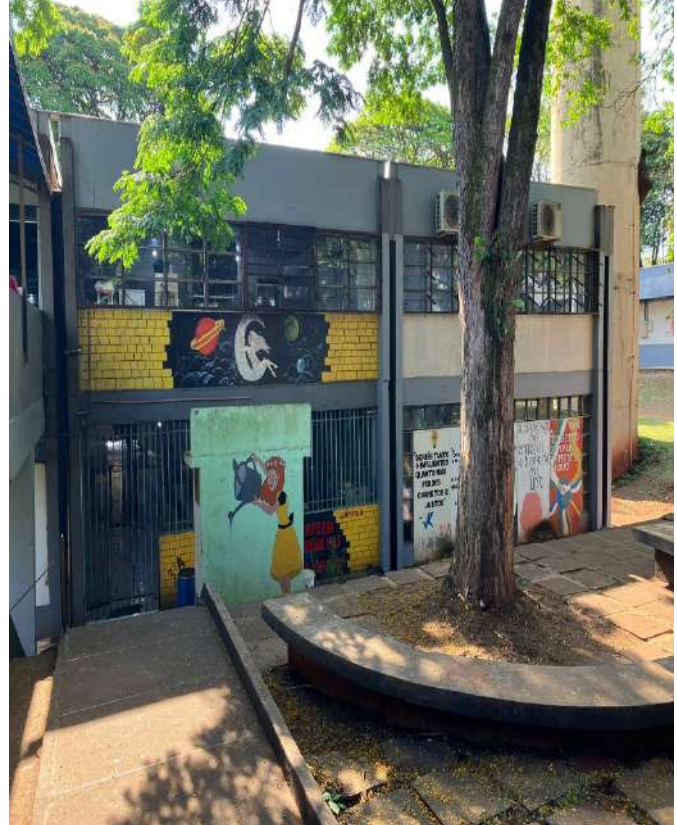
Contudo, esse convívio não planejado, dos primatas dentro do espaço escolar, também traz prejuízos financeiros e consequências sociais. Nessa última semana, macacos entraram na

cantina, abriram vários pacotes de alimentos, os derrubaram pelo chão, desorganizaram e sujaram todo o ambiente. Tubulações de ar-condicionado, fios de rede elétrica e materiais perecíveis são constantemente deteriorados. Todas as janelas da “Escola do horto” devem ser mantidas fechadas, acarretando problemas, principalmente frente à necessidade de circulação de ar, sobretudo em períodos de grande incidência de doenças respiratórias.

Outros animais silvestres também adentram as salas e demais dependências do colégio, quatis, lagartos, cachorros, gambás, também são presença frequente, porém, não representam a mesma quantidade de macacos-prego que andam pelos telhados, nas escadas, escalam as janelas e pulam entre as árvores. Há várias placas e constantemente conscientizamos os jovens que não devem alimentar os macacos na escola, mas nem sempre cumprem com a orientação. E, ainda os animais, encontram outras formas de conseguir a comida que se encontra dentro do colégio.



Não há limites ou rupturas entre a construção da escola e a natureza. Visivelmente, o edifício escolar está dentro de uma reserva ecológica, as árvores, folhagens, flores e animais compõem o espaço escolar, sem separações, apenas, assumindo uma forma identitária da escola. As grades e trancas estão ali, seguindo o modelo das escolas estaduais da cidade. Contudo, as salas não desembocam em um corredor estreito em que uma porta dá de frente para outra, as portas das salas de aula estão de frente para o jardim e para o horto florestal. O jardim é decorado por garrafas pets, pneus e outros materiais recicláveis produzidos pelos alunos durante uma prova da última gincana cultural, realizada na “Escola do horto”, ao passo que, em alguns espaços, confunde-se com a mata nativa.

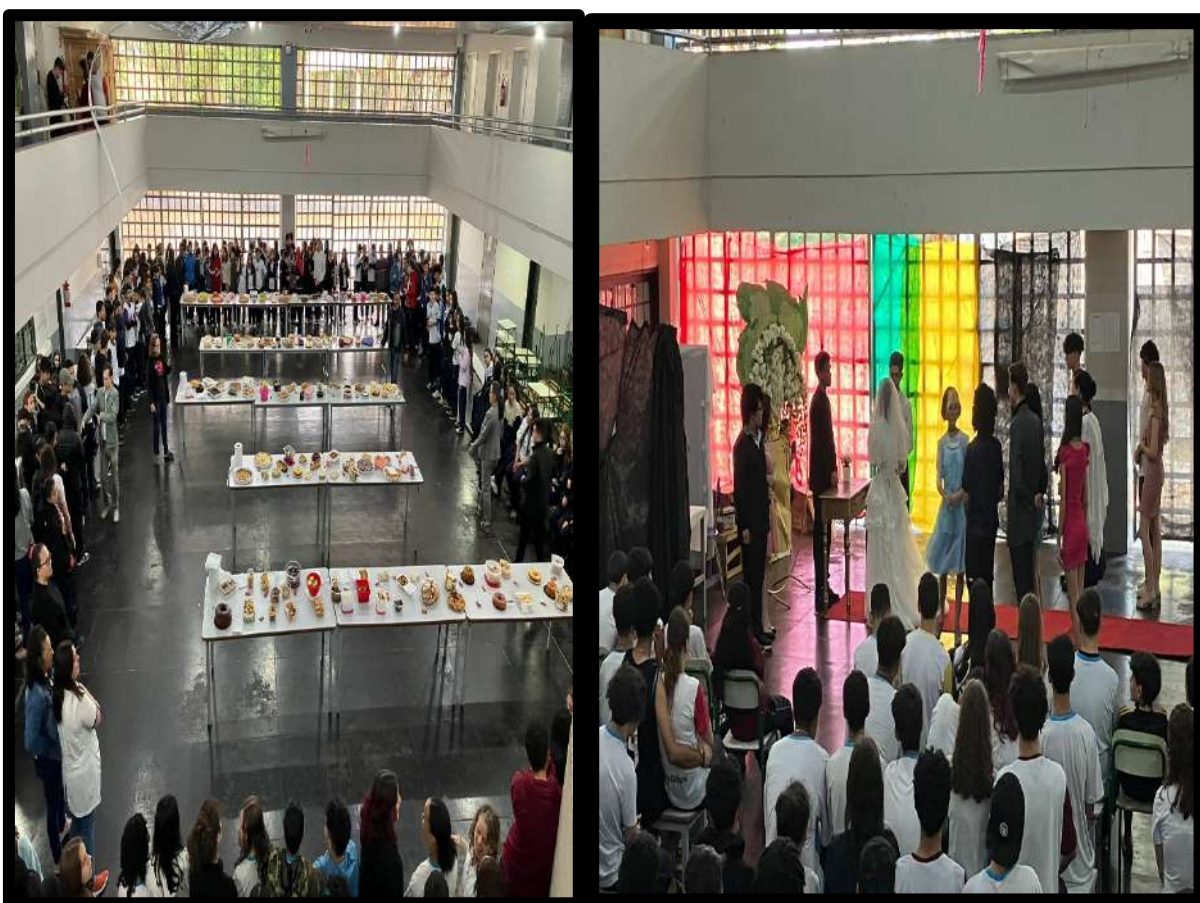


As paredes do refeitório, do pátio e banheiros são repletas de desenhos, frases e pinturas realizadas pelos jovens em trabalhos culturais. As quadras esportivas estão localizadas longe das outras áreas comuns da escola e sua manutenção representa um grande desafio.



A “Escola do Horto” é conhecida pela sua ampla área verde e um certo rigor. Um dia desses, um jovem, novo na escola, passou na frente da sala em que eu estava ministrando uma aula e fez um comentário desrespeitoso. Parei a aula, o chamei, questionei-o sobre o ocorrido e ele pediu desculpas. Ao retornar para aula, ouvi de um dos jovens da turma: “ah, esse ainda não conhece o padrão do *Horto*”. Indaguei à turma sobre o “padrão *Horto*”, e eles disseram frases como: “aqui vocês não deixam nada passar”, “tem regras”, “pegam no pé”, “tem que respeitar, senão vai embora”. Esse momento me fez pensar sobre o quanto o “padrão *Horto*” está relacionado ao fato de ser um colégio de tempo integral.

Na cidade de Maringá, existem mais três outros colégios que possuem educação integral, porém, somente a “Escola do horto” contempla a modalidade de ensino Paraná Integral, ofertado em escolas em que a educação tanto para o ensino fundamental II quanto para o ensino médio são em tempo integral. A integralidade do ensino, é novidade para o ensino médio, porém, há cinco anos a educação para o fundamental II se enquadra neste formato de ensino. O número de horas em que o aluno, desde o sexto ano do ensino fundamental, permanece por dia na escola, faz com que haja uma proximidade maior entre a criança e a equipe escolar.



Neste contexto, os professores e equipe pedagógica também permanecem o dia todo dentro do colégio, conhecem cada aluno, sua história de vida, onde reside, além disso, vários deles, possuem irmãos, primos, tios e até pais que são ou foram alunos do colégio. Eles não passam despercebidos, há uma averiguação se estes jovens estão se alimentando, tomando os remédios, se os comportamentos apresentados apresentam indícios que algo não está bem em casa ou entre os amigos. Há um rigor para que os jovens sejam participativos, atuantes e presentes dentro da escola.



Dia desses, na aula de estudo orientado no terceiro ano B, turma que tenho sete aulas semanais (6 horas/aulas da disciplina de estudo orientado e 1 hora/aula de sociologia), consequência do novo currículo do ensino médio, portanto tenho aulas naquela turma todos os dias da semana e temos uma grande proximidade. Tivemos uma longa conversa decorrente de uma confusão, em que os jovens questionaram a correção de uma prova de simulado e mobilizaram muitos professores para reclamarem sobre o ocorrido, acusando-os de estarem os prejudicando. O simulado é uma prática recente orientada pela nova matriz da escola em tempo integral e adequação à “reforma do ensino médio”, toda segunda-feira, nas duas última aula no período matutino, os estudantes do ensino médio realizam uma prova composta de 10 questões de duas disciplinas contempladas pela BNCC, o professor é responsável pela aplicação e

correção da prova, os professores de cada disciplina formulam a prova mensalmente com seus respectivos gabaritos, entregam para os professores-coordenadores de cada área, os quais são incumbidos de organizarem e pelo processo de impressão. A prática dos simulados vai de encontro com ações já existentes em colégios particulares, voltados a treinar os alunos para os testes seletivos (PAS-UEM, vestibulares, ENEM, etc.) e estão de acordo com as competências exigidas no “novo ensino médio”, assim como, a perspectiva pedagógica defendida pelo mesmo.

Eu sou a professora de estudo orientado, portanto, responsável pela correção do gabarito, o fato é que precisávamos conversar sobre valores sociais importantes que são a base de qualquer relação, como: honestidade, confiança e respeito. Os jovens, principalmente dessa turma, reclamam diariamente que estão cansados, então, destaquei a importância de olharem em volta e perceberem que todos estavam esgotados, que era resultado de vários fatores como: pós-pandemia, políticas públicas em relação à educação ou a inexistência delas e contexto político-econômico do país. Conversamos também, sobre perceber o outro, não fazer as coisas por impulso e medir as nossas consequências. Eles a todo momento, argumentavam sobre como tinham visto e sentido aquela situação.

Para além, perceberam as diferentes percepções e compreenderam como eu me sentia naquela situação. Quietos e pensativos, demonstraram que estavam envergonhados, Beatriz disse que sabia que os professores faziam muito por eles, que nem sempre correspondiam. Lara tentou justificar o que fizeram, atribuindo a culpa em uma das professoras envolvidas, a questioneei sobre a responsabilidade de cada um naquela situação, e também, daquele que fica em silêncio. Sentado no canto direito da sala, sempre quieto, mas muito observador, Pablo levantou a mão para falar e se responsabilizou por algumas atitudes, que havia comentado que me deixaram chateada e, afirmou que não teve intenção. Maria, sempre expressiva, de forma bem incisiva e emocionada falou que o ocorrido tinha sido na aula de uma professora que eles não têm abertura para falar, argumentou que nem todos os professores era como eu e que tinham medo de falar e não serem compreendidos.

Os valores sociais são abordados através do exemplo, das relações, das experiências e hoje mais do que nunca na forma que construímos essas relações. Na escola em tempo integral, passamos todos, muito tempo juntos, isso faz com que tenhamos que dedicar ainda mais tempo para nutrir as relações que ali se estabelecem. Na minha trajetória como professora, minhas turmas eram dispersas em duas, três ou até quatro escolas ao mesmo tempo, com no máximo 2 horas/aula por semana em cada uma delas. Nesse novo formato, com aulas todos os dias da semana na mesma turma, precisei experienciar novas relações, rever como construía vínculos

com aqueles jovens, percebê-los e escutá-los, sobretudo, foi necessário desacelerar, me desvincular da ansiedade em ter mais aula para “trabalhar” mais conteúdos (afinal, o professor de sociologia sempre esperou e reivindicou mais aulas), me deslocar e ser enfraquecida pela educação.



Não tenho dúvidas, que construímos um vínculo único, na semana seguinte, ocorreu uma reunião com os jovens líderes de turma e aqueles escolhidos para ocuparem outros cargos na escola, tais como grêmios estudantis, responsáveis pelo projeto Protagonismo e oficinas; os membros do grêmios são escolhidos pelos estudantes, já os responsáveis pelas oficinas, Protagonismo e líderes de turmas são escolhidos, em sua maioria, pelos professores e coordenadores pedagógicos. O responsável pelo Protagonismo foi minha indicação, conheço Beatriz desde o 9º ano do fundamental, questionador e argumentativo, aluna da “Escola do Horto” desde o 6º ano, hoje no 3º ano do ensino médio, desenvolveu um senso crítico e coletivo e tem afinidade com as ciências humanas.

Nessa reunião, estavam presentes esses jovens mencionados anteriormente, representantes do núcleo de educação responsáveis pela educação integral no município de Maringá, as diretoras, coordenadoras técnicas e coordenadoras pedagógicas, a pauta era sobre o desenvolvimento do ensino integral para o ensino médio. Não estava nessa reunião, mas as diretoras e coordenadoras deram uma devolutiva para os professores durante o intervalo entre aulas no período da manhã, disseram que ficaram encantadas com o que e como os jovens se posicionaram, quando descreviam, estavam sempre emocionadas e também, emocionaram todos os professores que ouviam.

Segundo elas, ao perguntarem para os jovens sobre a escola e o que dava certo, eles não hesitaram em enaltecer o comprometimento e dedicação dos alunos, que eram ouvidos e sentiam-se amados. Relataram inúmeros problemas estruturais do colégio com muita clareza e responsabilidade. Insistiram que os problemas ficavam menores diante do envolvimento dos trabalhadores, principalmente dos professores, com a aprendizagem e bem-estar deles.

Alguns alunos novos na escola, disseram que se sentiram acolhidos por todos. Destacaram a forma política com que os jovens conduziram suas ideias, e uma das professoras-coordenadoras, relatou como foi incrível perceber como sabiam se posicionar em um contexto não direcionado, em que tinham que se deslocarem de respostas assertivas ou ideias pré-estabelecidas a partir de perguntas direcionadas. A professora que fez esse relato, foi a mesma professora de matemática, que havia questionado dia desses em relação à autonomia dos alunos e suas dimensões, ela demonstrou compreender que aquela situação que eles vivenciaram, que exigiam pensamento crítico dos jovens, que fugia do contexto de perguntas/respostas, atividades avaliativas e demais aspectos triviais da aprendizagem pedagógica, representavam verdadeiramente a autonomia de pensamento, o pensamento livre.

Sobretudo, enfatizaram a preocupação com a arte e cultura que o colégio apresenta, por meio de visitas a exposições de arte, trabalhos avaliativos voltados para apresentações culturais dos jovens, que envolvem dança, rimas, cordel, teatro, música, etc. Em uma das falas da diretora, lembrou a expressão que o usou ao se referir à escola, “é uma escola viva, tem vida!” Ao escutar, lembrei da perspectiva de hooks (2017) sobre comunidade, para ela, não se faz necessário conduzir o aluno para a comunidade, mas que é preciso que ele a perceba, compreenda e sinta. Nunca fiz referência a esse termo em sala de aula, perceber que Beatriz de forma muito sensível, percebia o colégio de forma viva e compreender a forma que a professora Neusa ressignificou as relações ensino-aprendizagem, foi um incrível aprendizado. Então, Beatriz tem toda a razão, é nessa vida que mora a aprendizagem, a relação pedagógica é viva e por isso, educativa.



Para Tim Ingold (2020), o ambiente não é apenas o que envolve o indivíduo ou uma somatória de coisas envolvidas. O ambiente é a variação, e ele só varia porque o indivíduo também varia a partir de inclinações e posições, desenhadas a partir de uma ordem do tempo, através de uma ação conjunta. A escola convida o jovem a se reposicionar no mundo. Isso pode ocorrer dentro das salas de aula, mas também nos corredores, nos refeitórios, na biblioteca, nas quadras esportivas e no pátio. Nesse sentido, através da participação, como a ação de estar presente e do jovem “passar por” aquela experiência, é possível a comunicação. Assim, pretendo demonstrar, que a escola é um ambiente de comunicação, nas salas de aula, a partir da participação e atenção; e sobretudo, em outros espaços dentro do ambiente escolar.

Cada um desses elementos descritos é parte constitutiva das expressões particulares da vida no “Horto” que pude observar a partir da sensibilização estimulada pelo acesso às ferramentas da etnografia. A abordagem etnográfica oferece dispositivos e mecanismos privilegiados de acesso às formas de vivência das coletividades. É através dela que será possível atingir os objetivos dessa pesquisa, ou seja, observar como as normas externas e as práticas internas estabelecem dinâmicas de porosidade e se articulam e verificar se, nesse processo, é possível vislumbrar e participar do transcurso vital e transformador de fazer comunidade (Dardot; Laval, 2017).

1.2 ARTESANIA ETNOGRÁFICA

Há muito a se refletir sobre as relações entre a teoria e experiência, assim como seus desdobramentos. Etnógrafos estariam sendo convidados a rearticular em suas pesquisas teoria e empiria, não de forma comparativa como nos termos positivistas, mas na percepção de um espaço que dilua as dicotomias que são pautadas na ideia de nós/eles, que não busque com isso, teorias gerais. Contudo, que desenvolva, diante de cenários de transformações sociais, uma forma de análise que se sustente a partir do local.

Em sua obra: *A favor da etnografia*, Peirano (1995) debruça-se sobre estes desafios e críticas direcionadas à antropologia, explica pontos importantes para elucidação do debate contemporâneo em favor da etnografia. Considera-se os contrastes das perspectivas teóricas da antropologia ao que se refere à observação etnográfica. O estilo descritivo peculiar do trabalho etnográfico, em que é “energizado pela experiência do campo”, aponta Peirano a partir do apontamento de Nicholas Thomas, não é em si o que o caracteriza, na etnografia, a posição biográfica do pesquisador, pois também pode revelar abordagens teóricas empíricas. Com isso, o texto etnográfico resulta tanto da formação teórica do pesquisador, quanto da sensibilidade que o mesmo aprendeu ao longo da vida a partir de situações biográficas específicas.

A forma que o texto etnográfico toma, dá-se a partir do modo o campo se apresenta, das escolhas teórico-metodológicas que o pesquisador faz em diálogo com o campo e, sobretudo, através das sensibilidades apreendidas que se revelam para o etnógrafo. O diálogo se dá entre a teoria acumulada pelo pesquisador e a observação que, a partir daí, se sobrepõem produzindo novas tensões e interpretações. Por isso, cada etnografia é nova ou experimental. Não há nesta perspectiva, cânones no sentido tradicional do termo. As condições que perpassam a etnografia são variadas (cenário político/histórico amplo, biografia do etnógrafo, aporte teórico da disciplina e situações específicas imprevisíveis do cotidiano do campo) e a combinação entre elas é sempre única.

Posto isso, segundo Peirano (1995), dificilmente a antropologia enredada à pesquisa de campo, se adequa a modelos rígidos, isso não implica na falta de reconhecimento socialmente construído da área. Aponta, apenas, para seu caráter transformador diante das outras Ciências Sociais. Mariza Peirano¹ utiliza a obra clássica de Malinowski para demonstrar a dedicação do antropólogo ao perceber os “resíduos” provenientes de: “teorias sociológicas, antropológicas, econômicas, linguísticas da sua época com as ideias que os trobriandeses

¹ *Ibid.*, p. 46.

tenham a respeito de temas correlatos, e mais, ao comparar tais ideias com suas observações “*in loco*”, foram fundamentais para que o *kula* se tornasse uma inspiradora descoberta e um referencial etnográfico tão importante há tantas gerações. Assim sendo, segundo Peirano², o esforço do etnógrafo em perceber, observar e sentir o campo se sobreporia as teorias sociais determinadas na confecção da pesquisa.

Na antropologia, há sempre “dados que vão sobrepor ao autor”. Por isso, as teorias etnográficas sempre estão abertas para serem refutadas. Isso acontece, quando são encontradas brechas ou resíduos nos dados oficiais, dando margem para outras interpretações.

Ainda assim, Peirano³ reitera que na antropologia, diferentemente das outras ciências sociais, os dados podem ser contestados através de reanálises, configura-se como interminável, incompleta e interpretativa, então, caracteriza-a:

[...] a prática etnográfica – artesanal, microscópica e detalhista – traduz, como poucas outras, o reconhecimento do aspecto temporal das explicações. Longe de representar a fraqueza da antropologia, portanto, a etnografia dramatiza, com especial ênfase, a visão weberiana da eterna juventude das ciências sociais (Peirano, 1995, p. 53).

A empiria para o antropólogo é sua base, dados coletados são dinâmicos, estão em movimento, reconhecidos por meio dos sentidos, são imprecisos, isso pode ser fonte de questionamento. Mas é justamente isso que traz vivacidade para o trabalho. Nesse trabalho artesanal, o etnógrafo é sempre um inventor, alteram-se os métodos etnográficos, porém, os resultados são sempre frutos da capacidade inventiva de observar e de examinar. Com isso, destaca a autora (Peirano, 2014, p. 381):

Todo antropólogo está, portanto, constantemente reinventando a antropologia; cada pesquisador, repensando a disciplina. E isso desde sempre: de Malinowski encontrando o *kula* entre os *trobriandeses*; Evans-Pritchard, a *bruxaria* entre os *azande*; Florestan, revendo a guerra *tupinambá* nos arquivos. Antropólogos hoje, assim como nossos antecessores, sempre tivemos/temos que conceber novas maneiras de pesquisar – o que alguns gostam de nominar “novos métodos etnográficos”.

A etnografia para Peirano⁴ tem a difícil tarefa de comunicar algo novo, permite-se com isso, a reavaliação de teorias, de formas interpretativas diversas, instiga questionamentos. Todo esse processo e suas implicações sociais têm um caráter educativo.

Tim Ingold (2020) propõe o aprofundamento da temática das relações entre

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

antropologia e educação, ao mesmo tempo em que destaca as dimensões educativas do trabalho de campo. Para ele, a construção da percepção e a aproximação das culturas para estudá-las têm um viés educativo. Nessa visão, na antropologia aprende-se “com” e não “sobre” os sujeitos que pesquisamos.

Através da participação, como a ação de estar presente e do “passar por” aquela experiência, é possível a comunicação. A comunicação a partir dessa ideia não é transmitir informações. Comunicação envolve comunidade, o que é comum, ou, de acordo com o autor, “comungar”⁵.

Neste contexto, é importante considerar a educação, na perspectiva da “pedagogia pobre” de Jan Masschelein (2008), apropriada por Ingold⁶. No fraco sentido, a educação extrai a verdade da experiência, não mapeia objetivos de aprendizagem, não considera o estudante sem conhecimento e o professor detentor da razão. Pelo contrário, é uma prática de desarmamento e da permissão à exposição, ao reposicionamento e à libertação. Para que a educação seja transformadora, a comunicação no sentido do compartilhar, não implica na transferência do conhecimento que era de uma pessoa e passa a ser de outra. Ao compartilhar a minha experiência e a sua experiência, podemos criar sentido juntos. Ao “passar por” essa experiência juntos, percorremos o mesmo caminho.

A prática docente deve ser atenta. E estar atento, implica estar presente. pedagogia da presença é aquela que percorre um caminho de forma sensitiva e perceptiva, argumenta Ingold (2020, p. 57):

É a arte de esperar e apresentar, um convite para liderar (*ex-ducere*), oferecendo meios para experimentar e tornar-se atento. Proporciona a possibilidade de exposição, através de exercícios que ampliam a nossa atenção para o real e sua verdade: não a verdade sobre o real, mas a verdade que sai do real na experiência. Acima de tudo, a pedagogia pobre é fraca e nós somos enfraquecidos por ela. Uma educação forte nos arma com conhecimento, nos permite escorar nossas defesas contra os caprichos do mundo externo, dá-nos imunidade e fornece a segurança e o conforto da razão.

Na antropologia, Peirano (2014) enfatiza essa capacidade da etnografia a partir do “estranhamento” do cotidiano, de deslocar-se da sua posição para olhar, de romper os limites dos saberes e conhecimentos:

É este contraste, estas surpresas sempre à espreita dos pesquisadores, este destemor em explorar o mundo em que vivemos, o colocar-se em perspectiva, a negação de demarcação de fronteiras intelectuais, a disposição a nos expor ao imponderável e a

⁵ *Ibid.*, p. 60.

⁶ INGOLD, *op. cit.*

vulnerar nossa própria cosmologia – essas são posturas que estiveram sempre presentes, ontem e hoje (Peirano, 2014, p. 382).

Considerando a perspectiva pedagógica de Ingold (2020) para a análise empírica: “professor e aluno, então, longe de estarem frente a frente como respectivamente instruídos e ignorantes, surgem na mesma direção, como pessoas, cada um com sua história para contar, atendendo e respondendo um ao outro ao longo de uma jornada que eles empreendem juntos.”

O professor-pesquisador é aquele que mesmo que não esteja desenvolvendo uma pesquisa científica para fins de um projeto social ou para um programa de pós-graduação, orienta sua prática pedagógica a partir da observação, reflexão, escuta, leitura da realidade e análise sobre a sua ação consciente enquanto docente. Além disso, considera para tanto, a dialética do contexto histórico-social, político e econômico no qual está inscrito, como sujeito. Dentro desse cenário, o professor-pesquisador também considera a dialética entre educação e sociedade a partir dos conflitos, imposições, resistências e tensões.

Com o tempo, a prática docente, torna-se “*habitus*” (Bourdieu, 1989) ao professor, que recorre aos livros didáticos, textos jornalísticos e interlocutores dos autores clássicos, para reconstruir seus saberes. Ao considerar isto, o deslocar-se permite que as trocas e produção de sentidos sejam constitutivas da relação professor/aluno, aproximar-se dos jovens, reconhecer seus gostos, assuntos que lhe interessam, formas que se expressam, abrem canais de comunicação para a construção do conhecimento, que essencialmente, constrói-se juntos.

Para tanto, a atenção e a exposição paraperceber os “fatos etnográficos” ou para ainda, observar “a verdade que sai do real na experiência”, que para além, constitui o envolvimento a partir do “espírito da comunidade” constituem a prática educativa. Assim, a educação no fraco sentido, cria continuamente, a existência humana. São elas, a atenção e a exposição, os referenciais inspiradores da abordagem etnográfica adotada nessa pesquisa.

Em tempos de aproximação da escola da lógica do mercado e da exaltação do individualismo, as ciências sociais, segundo Campoy (2021, p. 12), podem oferecer aos jovens as perguntas, ou ainda, o pensar criticamente a relação indivíduo-sociedade. Para o autor, a Sociologia deve ser pensada na educação básica, mais do que como uma ciência pronta e assentada em teorias que são apresentadas de formas abstratas. É preciso, essencialmente, convidar o jovem a questionar, a investigar e observar, premissas estas, fundamentais para a produção do conhecimento científico.

1.2 A ARTESANIA PEDAGÓGICA

A organização política e pedagógica dos sistemas educacionais no Brasil costuma representar as instituições de ensino como se elas fossem relativamente homogêneas em relação aos saberes e fazeres que pretendem promover. Essa imagem retórica da vida escolar provavelmente advém daquilo que o educador brasileiro Tomaz Tadeu Silva (2007) já denominou de uma “redução totalizante” que a ideologia do individualismo liberal estaria promovendo a partir de suas constantes reformas curriculares. Mas quem consegue se afastar dessa linguagem abstrata que tende a universalizar *a escola* para mergulhar no cotidiano vibrante *de uma escola* específica, logo se dá conta: esses lugares abrigam uma imensidão de sujeitos, realidades, experiências e conhecimentos que coexistem em suas ambiguidades, conflitos, contradições e indeterminações.

A partir de proposições socioantropológicas, os sociólogos franceses François Dubet (1994) e Bernard Lahire (1997) argumentam que o estudo do cotidiano escolar detém o potencial de revelar a pluralidade de relações e experiências presentes nos estabelecimentos de ensino⁷.

Trata-se de uma esfera social que certamente está interconectada e se assemelha em termos organizacionais a várias outras esferas que também convencionamos chamar de escola, mas que sempre diverge delas e de si mesma abrindo-se em sua multiplicidade. O que nos faz compreender que escolas são lugares praticados por gerações de professores, alunos, familiares e tantos outros habitantes, o que faz de cada escola um ambiente de possibilidades – sempre localizadas, provisórias, parciais, mas que detém a capacidade de nos deslocar de debates formais sobre a institucionalidade da educação para nos lançar no emaranhado vital da formação humana.

Até mesmo quando observamos os marcadores sociais que as métricas oficiais nos oferecem, o que se percebe é a diversidade de renda das comunidades escolares, de localização geográfica das escolas, de gestão administrativa e pedagógica, de participação das famílias no processo educativo, de estrutura tecnológica e física, de desempenhos escolares⁸. Por isso

⁷ A partir das contribuições de Lahire e Dubet, o artigo de Carniel, Lima, Sousa Neto e Soldan (2016) defende a elaboração de uma sociologia do cotidiano escolar no ensino de sociologia como uma maneira simultaneamente analítica e pedagógica de se prestar atenção em quem são as pessoas em interação, como chegaram até a sala de aula e para onde estão se projetando.

⁸ O desempenho escolar é medido por sistemas de avaliação em larga escala e estimulado por meio de metas que, como explicam Lacruz, Américo e Carniel (2019, p. 3), pretendem adequar a realidade educacional “às prerrogativas internacionais de ‘competitividade’ e de ‘eficiência’ na formação escolar”. O que acabou configurando, como já argumentou Coelho (2008, p. 231), um tipo de “administração gerencial e competitiva do ‘Estado-avaliador’ no Brasil”

mesmo, olhares redutores e totalizantes da educação básica parecem contribuir não apenas para desconhecermos as realidades escolares efetivas, mas também nos impedir de enxergar as pessoas que chamamos de alunos e professores, com suas trajetórias, repertórios culturais e práticas pedagógicas.

Afinal, retirar dados da realidade e transformá-los em dados com o objetivo de generalizar suas “qualidades” mais aparentes corremos o risco de perder de vista o projeto político-pedagógico que orientou tais abstrações e, mesmo sem perceber, podemos acabar reificando perspectivas que deslegitimam a nossa escola como um espaço de produção da vida, de saberes e de fazeres concretos que formam os nossos alunos e nos formam como docentes. Desse modo, para ir além da produção de discursos *sobre* a escola ou *para* a sala de aula, procurei considerar nesta investigação perspectivas teóricas que já se debruçaram no mundo vivo da educação e esboçaram noções e ferramentas conceituais que levam em consideração o cenário múltiplo e complexo do ensino.

O diálogo entre o que se vivencia no “chão da escola”, o que se desenha enquanto política educacional e as teorias acadêmicas não é harmônico nem horizontal. Como já observou o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989), cada uma dessas esferas da vida social possui um *habitus* que é estranho aos demais. Esse conjunto de regras e normas aceitas no interior daquilo que o autor denomina de um “campo” específico do conhecimento ou da “prática” de uma profissão simplesmente não pode ser transposto para outras esferas sem um processo de negociação e de tradução que envolve relações assimétricas. Isso é visível nas expressões, nas construções teórico-metodológicas, na postura, nas categorias sociais, nos símbolos, nos referenciais teóricos, na oratória e na estética de professores que habitam as escolas, os núcleos de educação, as secretarias de ensino, as editoras ou as universidades.

Por outro lado, a comunicação é a ferramenta que dispomos para circular por entre “mundos” educacionais tão singulares e desiguais. E penso ser esse o caminho fundamental para tentar participar da produção dos significados da vida nas escolas. Por isso, refletindo com os escritos de Bourdieu⁹, não consigo deixar de indagar: a autonomia relativa do campo escolar perpassa a disputa por quais conhecimentos em relação a educação básica? Os agentes sociais que ocupam as escolas, nós professores da educação básica, efetivamente estão autorizados a falar sobre suas perspectivas, experiências e práticas de ensino?

Na condição de alguém que ensina os componentes curriculares de Sociologia e de

⁹ Há diversas análises acerca da recepção e dos impactos da sociologia da educação proposta por Bourdieu no Brasil que também contribuíram para a elaboração desta reflexão (cf. NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Projeto de Vida na “Escola do horto” e se dedica no mestrado de Ciências Sociais da UEM a compreensão das possibilidades de se fazer comunidade na educação básica, percebo a docência como um trabalho de mediação. Em sala, professores precisam exemplificar, dialogar com diferentes percepções de mundo, contextualizar, ilustrar e debater conceitos e ideias. Essas maneiras de compartilhar saberes científicos com públicos mais amplos não são uma exclusividade de profissionais da educação básica, como já observaram Carniel e Bueno (2018), mas são indispensáveis para a comunicação dentro das escolas.

Nesse sentido, vejo que a artesanaria de uma prática comunicativa com intencionalidade pedagógica torna-se orgânica aos professores. Mesmo quando recorro aos livros didáticos, textos jornalísticos ou de autores clássicos, preciso me apropriar e, de algum modo, reconstruir esses saberes extra escolares para que eles façam sentido na escola. Por isso, reconheço que as trocas e produção de sentidos constituem o dia-a-dia na docência, convertendo a relação entre professores e alunos em um esforço cotidiano de aproximar-se dos mundos estudantis e abrir canais de comunicação para a construção de conhecimentos que não se restringem a assimilação do que foi dito.

Talvez seja possível dizer, inclusive, que a disponibilidade para o diálogo é o que permite aos professores fazerem sua escola. Ao menos é isso o que o educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 51) sugeriu ao afirmar que:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem-postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”.

Conforme Freire, professores também podem atuar e perceber-se a si mesmos como pesquisadores e, portanto, como estudantes. Em sua perspectiva, deveríamos caminhar pela docência no sentido inverso ao que a “educação bancária” insiste em propagar. Ou seja, no lugar de “mestres explicadores” que se veem como proprietários de um conhecimento especial, talvez pudéssemos reconstruir nossas formas de nos comunicarmos com nossas turmas ao assumir que enquanto tentamos ensinar também estamos aprendendo. Isso nos conduziria à percepção de

que o hábito científico que professores cultivam em sua trajetória profissional não está sendo o hábito escolar que estimula nossa curiosidade e o rigor metodológico em relação ao estudo daquilo que vamos ensinar.

Porém, a exemplo do que nos adverte Bourdieu (1989), as relações na educação também podem ser relações de poder, pois elas estão inscritas em uma história em estado objetivado e incorporado. Segundo o autor, a ação histórica possibilita dois estados da história. Assim ele explica:

[...] toda acção histórica põe em presença dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou habitus (Bourdieu, 1989, p. 82).

Dessa forma, o capital cultural em estado incorporado do professor, seria proveniente do *habitus* (já mencionado anteriormente). Porém, o capital objetivado sob a forma de bens culturais (por exemplo: livros, obras e escritos) e sua reprodução através da institucionalização (por exemplo: certificados e cursos) que o desloca para posição de “detentor do saber” e estruturam essa relação de poder, nessa dinâmica, o saber prático que também compõe o *habitus* não parece ter a mesma relevância.

Contudo, a “história objetivada” se acumula no tempo e torna-se instituída à medida que os agentes, condicionados pela história material, mas também interessados em colocar em funcionamento suas aptidões, atuam. Nesse processo, através do *habitus* o estado da história é incorporado. A ação dos agentes, nesta perspectiva, apesar de ser profundamente determinada pela história, é instaurada pela prática, em um movimento dialético a partir do qual, para Bourdieu (1989, p. 83): “[...] o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”.

Ancorada nas suas vivências como aluna em uma das escolas segregadas nos Estados Unidos, na época da segregação racial e, posteriormente, como professora universitária no Departamento de Inglês do Oberlin College, a intelectual e militante negra bell hooks¹⁰ (2017) enfatiza a importância de uma prática pedagógica engajada, anticolonialista, crítica e feminista em sua obra *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Segundo ela, somente uma educação transgressora, que busca a verdade, pode ser libertária. Essa ideia de

¹⁰ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, nasceu nos Estados Unidos em 25 de dezembro de 1952. Escritora, professora, feminista, ativista antirracista, bell hooks tem como escolha política, o uso do nome em letra minúscula, com o intuito de romper com as estruturas linguísticas e normas acadêmicas. E, com isso, fazer com que suas palavras digam mais do que a referência ao seu nome.

praticar algum tipo de transgressão emancipadora também me ajudou a refletir sobre esse lugar que ocupo na educação básica. Um lugar que certamente é atravessado pela intersecção das diferentes facetas que constituem minha posição social e profissional, mas que não pode ser reduzido a um conjunto fechado de pertencimentos institucionais – afinal, trata-se igualmente de um lugar existencial.

Para bell hooks¹¹, a educação como prática da liberdade prioriza as vozes. Todas as vozes individuais devem ser escutadas e respondidas. Os alunos dentro das salas de aula devem se sentir responsáveis em contribuir, posicionar-se e projetar a sua voz. Esse é, segunda ela, o caminho para construção da comunidade. Para além da sala de aula, no campo da educação, o mesmo deve ser feito. Todas as múltiplas vozes, imbuídas de diferentes vivências, perspectivas e posicionamentos devem ser consideradas. Independentemente da posição que alguém pode ocupar dentro do campo, na pedagogia radical de hooks torna-se necessária a escuta consciente de todas as vozes. Professores dos diferentes níveis da educação, intelectuais, trabalhadores da educação, pesquisadores de diferentes áreas, todos devem ter a responsabilidade de contribuir nesse debate.

Sobretudo, é premissa para que a sala de aula seja transformada em uma comunidade, a transformação da nossa mente, enquanto professores e alunos. Assim, para hooks (2017, p. 50): “Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e regozije com a condição coletiva à verdade.” Para isso, as estruturas que sustentam o imperialismo, a supremacia branca, o sexismo e o racismo precisam ser combatidas com prática de transgressão.

O termo “comunidade” é comumente utilizado por quem atua, planeja e investiga as realidades escolares para designar o conjunto de trabalhadores de uma instituição de ensino, seus estudantes, familiares e moradores da região. A comunidade escolar, nesse sentido, é institucionalizada por meio da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)¹² e faz parte dos critérios que regulamentam a educação pública para classificar uma gestão escolar como democrática. Entre as suas principais atribuições está a busca por soluções para os problemas coletivos da escola, oferecendo suporte à equipe pedagógica e assegurando a formação integral dos alunos.

De acordo com hooks (2021), no entanto, a construção de uma comunidade envolve

¹¹ *Ibid.*

¹² APMF (pessoa jurídica de direito privado), é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado.

mais do que a sua institucionalidade. Para a autora, exige certo “senso de conexão” que, para além da proximidade com as pessoas, associa-se à atenção, ao pertencimento e ao engajamento com a formação humana. Os professores, nessa perspectiva, precisam estar atentos e dispostos a se envolverem em um diálogo que ultrapasse suas atribuições pedagógicas imediatas em sala de aula e abarque o conjunto das pessoas e relações ativadas pela escola. Não é necessário, para isso, conduzir as pessoas *da* escola *para* a comunidade. Pelo contrário, muitas vezes exige apenas a presença cuidadosa *na* escola, pois está relacionada com a compreensão e a percepção de que é no espaço da escola que se pode fazer comunidade. Esse lugar comunitário é construído por meio do que hooks chama de “ter esperança” na abertura radical das “mentes” e dos “corações” para a criticidade.

Segundo hooks¹³, a pedagogia engajada está relacionada à uma pedagogia holística. Na contramão das políticas educacionais dos últimos tempos no Brasil, a saúde e o bem-estar dos professores devem ser priorizados na abordagem da autora. Professores costumam ser “objetificados” pelas políticas educacionais, transformando-os em meros transmissores de conhecimentos. Assim, instituições de controle e regulamentação da educação pública costumam exigir das escolas “produtividade” e “desempenho”, mas raras vezes fornecem as condições políticas e pedagógicas necessárias para a “auto-atualização” do corpo docente.

Centrada no equilíbrio entre mente, corpo e espírito, hooks (2017) observa que os seres humanos são seres integrais e não é possível que a mente seja instrumentalizada e separada do corpo. Ao entrar na escola, professores não são estimulados a se separarem de seus problemas, inquietações ou doenças. Dessa forma, a autora sustenta a hipótese de que educadores que conseguem considerar esta perspectiva na sua prática pedagógica também conseguem orientar seus alunos e colegas na luta pela “auto-atualização”. Nesse processo, os espaços escolares não são lugares de capacitação de alunos, mas de crescimento para todos os envolvidos

Para que a educação seja transformadora, todas as pessoas que frequentam uma escola devem percorrer o mesmo caminho. Isso porque, ao compartilhar experiências junto com outras pessoas, acabamos construindo sentidos coletivos para aquilo que fazemos e deixamos de fazer.

Convidar os alunos a se colocarem em uma posição de risco é um desafio, pois é necessário que professores também assumam essa posição. Para isso, hooks¹⁴ afirma a importância dos professores, estarem presentes de forma holística nas aulas e comprometidos com uma prática da liberdade:

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer da sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

No campo da educação, como alerta Bourdieu (1989), a história no seu estado incorporado é inscrita no *habitus* do professor, que está condicionado às condições objetivas do cenário político da educação. Por outro lado, as reflexões que bell hooks¹⁵ propõe para o trabalho docente não são no sentido de aprisioná-lo como principal responsável do “sucesso” ou “fracasso” da educação. Busca-se que, a aplicação do “conjunto de saberes e do saber-fazer acumulados”¹⁶ por meio do *habitus*, tenha condições concretas, de ser mais livre, crítico e sem amarras. Historicamente, é possível conduzir o aluno e o professor na luta da “auto-atualização”, por meio das trocas, na produção de conhecimento?

Com isso, não se trata de negar que o campo escolar possa realmente ser estruturado por certo *habitus*, mas sugerir que a própria dinâmica das relações escolares possibilita reflexões a respeito das práticas que, por sua vez, detém o potencial de transgredir as maneiras de ser, sentir e agir que foram incorporadas. Ou ainda, perceber no campo da escolar aquilo que transborda ao *habitus* da escola. Desse contexto, emergem as perguntas: É possível que o corpo socializado, permeado pelas configurações modernas de indivíduo, sistematize questionamentos dentro do próprio *habitus*? O que compreende aquilo que escapa ao *habitus*?

A obra de hooks (2017) enfatiza a importância das revoluções no caminho da pluralidade cultural que, ao propor repensar as antigas epistemologias e formas de conhecimento, contribuem para a transformação de velhas práticas dentro das salas de aula.

Contudo, a construção de uma sala de aula assentada na ideia de comunidade de hooks encontra grandes obstáculos. Posto que, a mesma não é um espaço seguro. Ela afirma isso, ao considerar que apesar de ter despertado um entusiasmo, no contexto da forte atuação dos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos e o crescente debate sobre a diversidade cultural, a sala de aula não foi, com isso, transformada em uma “comunidade de aprendizado”. Para aqueles alunos colocados à margem, explica hooks¹⁷, sempre houve uma ambiguidade que consistia no fato de ocupar aquele espaço acadêmico, agora, cada vez mais culturalmente diverso, mas que, por outro lado, ainda não tinha rompido com a política de dominação

¹⁵ HOOKS, *op. cit.*

¹⁶ BOURDIEU, *op. cit.*, p. 64.

¹⁷ *Ibid.*

reproduzida historicamente no campo educacional.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco na nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (hooks, 2017, p. 51).

Segundo Santos (2003), o conceito de multiculturalismo, assim como de cultura, é múltiplo e nem sempre designa emancipação. Ao considerar, a coexistência da diversidade cultural dentro das sociedades modernas, o multicultural, pode esconder o caráter universalista desta perspectiva. Contudo, marcado por tensões e permeado por lutas políticas, o termo se tornou um modo para descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. Com isso, faz-se necessário, compreender os desdobramentos de sentidos da descrição do termo e as respectivas críticas.

Primeiramente, Santos¹⁸ destaca como descrição do termo: “a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo”. Assim, o multiculturalismo, remete ao fato de existir culturas diversas, porém, é importante considerar como essa diversidade existe dentro das sociedades modernas. No segundo ponto, ele argumenta sobre a coexistência da diversidade dentro do mesmo Estado-nação, nesse sentido, as tensões já começam a ser consideradas. E, por fim, o autor aponta: “a existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como além do Estado-nação” (Santos, 2003, p. 28), abrangendo com isso, vários cenários de coexistência das diversidades culturais e a forma como essa relação pode ser configurada, em meio a tensões e contradições.

Porém, as críticas em relação ao multiculturalismo para Santos¹⁹, vão no caminho da sobreposição do sentido da descrição do termo, sobre o projeto político que o reconhecimento e valorização dessas diferenças pode trazer para o mundo. E, nesse sentido, ele enuncia as críticas a partir de quatro aspectos. A primeira, contempla as tensões em relação ao multiculturalismo e sua perspectiva eurocêntrica. Ao mesmo tempo, que significa reconhecer e valorizar as diferenças culturais, pode também, trazer as culturas para sua forma de classificação de mundo, sustentada em critérios de valores europeus. Essa imprecisão de sentido, faz com que o multiculturalismo seja associado a projetos, nem sempre emancipatórios. Assim, o capitalismo

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

trataria o multicultural a partir de uma perspectiva globalvazia, que consideraria as diferenças, sempre no lugar do “outro” reforçando, assim,

a superioridade dos padrões culturais dominantes ocidentais.

As críticas feitas pelos projetos conservadores ao termo multiculturalismo, são pautadas em um uma concepção “individualista” e essencialista de sujeito e essencialista, dotado de razão e unificado. A partir disto, vale ressaltar as três diferentes concepções de identidade para Hall (1998): o sujeito do Iluminismo, articulada com a ideia de homem universal; o sujeito sociológico que atribui a interação entre o eu e a sociedade como ponto central dessa proposição e; o sujeito pós-moderno que não é composto por uma única identidade, a sua unidade é fragmentada e torna-se múltipla. Além disso, Hall²⁰ aponta as tensões que permeiam a identidade cultural, que não mais, se resume em costurar o indivíduo na estrutura, pois não há mais uma identidade fixa ou permanente.

Uma das críticas, destacadas por Santos²¹, afirma que o multiculturalismo: “promoveria a desunião e a divisão, fragmentando a sociedade e ameaçando a coesão e unidade de objetivos da nação”, se nega dessa forma, a considerar outras perspectivas históricas como percepção de mundo e, é pautada em uma noção de sujeito universal, que descaracteriza a multiplicidade dos sujeitos. Por isso mesmo, apesar da diversidade cultural nortear alguns debates na gestão pública da educação brasileira há mais de duas décadas, Carniel (2018, p. 113) observa que os discursos oficiais sobre a educação permanecem “indiferentes à irrupção de qualquer irredutibilidade ou imprevisibilidade que possa abalar sua ‘virtuosa’ configuração”.

Em sua obra, hooks (2017, p. 59) ao narrar a sua experiência como professora universitária, aponta os desafios de uma sala multicultural e multiétnica:

Quando entrei pela primeira vez na sala, eu estava preocupada. Não sabia como lidar eficazmente com tanta “diferença”. Apesar da política progressista e do meu envolvimento profundo com o movimento feminista, eu nunca havia sido obrigada a trabalhar num contexto verdadeiramente diverso e não tinha habilidades necessárias. É o caso da maioria dos educadores. Muitos educadores nos Estados Unidos têm dificuldade para imaginar como ficará a sala de aula quando se confrontarem com os dados demográficos que indicam que o “ser branco” pode deixar de ser a etnia normal em todos os níveis educacionais. Logo, os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade.

Esse caráter universalista em relação ao sujeito, trata o multiculturalismo no espectro apolítico, ao ser assentado na tolerância, não cria espaço de diálogos interculturais que sejam,

²⁰ *Ibid.*

²¹ SANTOS, *op. cit.*, p. 29.

fundamentalmente, contestatórios. Nesse sentido, como apresentada na obra de hooks, o fim das salas de aula segregadas não é o suficiente para uma educação antirracista, é necessário, que seja transformada por meio de uma pedagogia engajada em uma comunidade, em que a responsabilidade dos alunos e professores não seja no caminho da tolerância, mas que considere diferentes perspectivas históricas e culturais, promovendo com isso, o respeito. Nesse processo, todas narrativas são consideradas, a partir daí, novas noções e sentidos são criados e não subordinados a ideias e formatos hegemônicos. A sua cultura não é a cultura do mundo, assim, a complexidade e incompletude das culturas e das concepções de dignidade humana, do direito, da justiça, exigem o desenvolvimento de formas de diálogo.

Portanto, Santos (2003) chama a atenção para as tensões, contradições e diferentes noções acerca do multiculturalismo. Com isso, reforça a ideia de que o multicultural pode ser utilizado como projeto emancipatório, porém, pode ser usado como instrumento de regulação das diferenças pelo Estado-nação, ou ainda, para manutenção das mesmas estruturas de dominação. A complexidade das sociedades contemporâneas preocupadas em não impor sua forma de se organizar, movimenta o multiculturalismo como projeto, se trata de uma intervenção política, que envolve a descolonização dos saberes e a desconstrução da ideia de racionalidade, pautada por sua vez, em noções ocidentais.

Na educação, o multiculturalismo deve ser um projeto que possibilite derrubar os paradigmas e, para isso, hooks²² defende a ideia de que precisamos deixar que a nossa pedagogia seja radicalmente transformada, argumenta:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceitos (hooks, 2017, p. 63).

Para hooks (2017), a sala de aula como comunidade não pretende forjar um ambiente harmônico e seguro aos alunos, mas incitar a responsabilidade. Compromisso que deve ser compartilhado e que os interligue a um bem comum. Essa ideia é sustentada na liberdade e rigor intelectual. E, para que seja possível uma pedagogia transformadora; anticolonial, de descentralização do Ocidente, antirracista, que rompe com as raízes da dominação; as vozes individuais dos alunos, precisam serem ouvidas. Dessa maneira, são necessárias estratégias metodológicas para criar esse ambiente de respeito na sala de aula, afinal, romper com formas de pensar tão enraizadas não é uma tarefa fácil.

²² HOOKS, *op. cit.*

Ao abordar de uma forma crítica, sobretudo, as questões de sexo, raça e classe social; professores muitas vezes, se deparam com dores, feridas e frustrações dos alunos. É dolorido romper com velhas formas de pensar e encarar a realidade. Algumas vezes, os alunos reagem de forma inesperada a esse processo de transformação, diante disso, os professores precisam reconhecer e respeitar. Dessa forma, que segundo hooks²³, na sala de aula transformada, se torna ainda mais necessário explicar as intenções da disciplina ou da aula. Alguns alunos, desconfortáveis ou inquietos com a transformação que romper com velhos paradigmas, questionam o porquê da abordagem frequente dos mesmos “assuntos”, desconsiderando com isso, a proposta de mudança epistemológica, na qual nos permite pensar: O que é ensinado? Por que é ensinado? Como é ensinado? E, o que é ensinar?

Em referência aos diversos usos das teorias, na obra de hooks, há a menção a um lugar de cura que a teorização pode ocupar. Ela relata o sentimento de não pertencimento ao seu núcleo familiar e como isso desencadeava uma constante busca, com o propósito de se encaixar e encontrar-se. E, assim, vislumbra um refúgio na capacidade de transformar as vivências em reflexões. Mais tarde, na fase adulta, ao olhar para as dores da infância, novamente o processo de autorrecuperação e libertação é perpassado por uma reflexão crítica da realidade. Na “experiência vivida da teorização”²⁴, a teoria capacita a prática e vice-versa. Porém, destaca: “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.”

Nesse viés, a autora denuncia a deslegitimação nos espaços acadêmicos dos trabalhos de mulheres, sobretudo, negras e de grupos marginalizados. O preconceito fica ainda mais evidente, quando estes trabalhos são escritos de forma a serem mais acessíveis ao público, que se encontra fora da academia. Mesmo que tenham um grande potencial contestatório e de mobilização feminista, são acusados de serem pouco teóricos. A instrumentalização das teorias, cria obstáculos na comunicação e produzem a hierarquização de pensamento. Dessa forma, não é educativa e, tampouco, transformadora. A autora (hooks, 2017, p. 90-91), problematiza o uso instrumental das teorias feministas em contraposição às diferentes realidades “vivas”:

Podemos nos perguntar para que serve uma teoria feminista que literalmente as expulsa trôpegas e de olhos vidrados do contexto da sala de aula, sentindo-se humilhadas, sentindo-se como se estivessem de pé numa sala ou num quarto em algum lugar, nuas, na presença de alguém que as seduziu ou vai seduzi-las, alguém que as sujeita a um processo de interação humilhante, que as despoja do sentido do seu valor. Evidentemente, uma teoria feminista que faz isso pode funcionar para legitimar os Estudos da Mulher e os Estudos Feministas aos olhos do patriarcado dominante, mas

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*, p. 85.

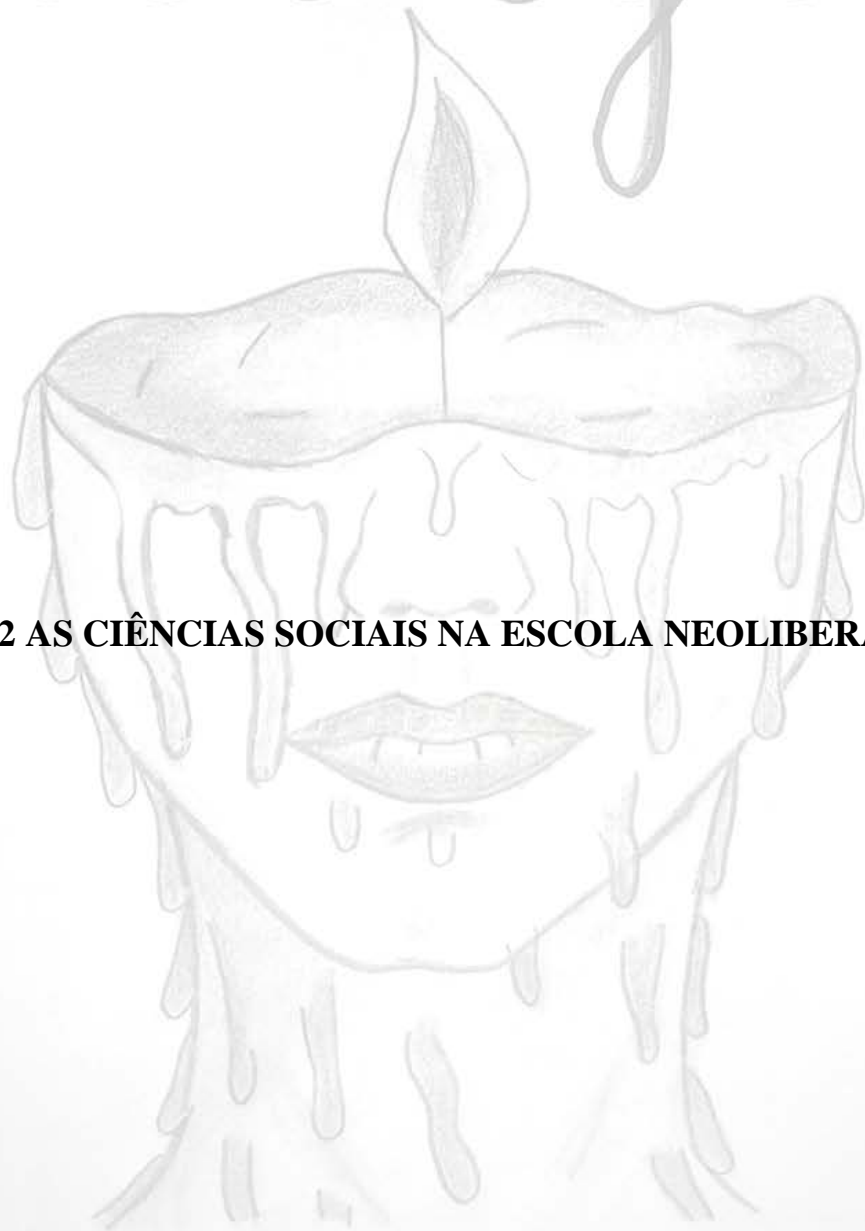
solapa e subverte os movimentos feministas.

Desse modo, pretendo apresentar uma análise de minhas próprias práticas pedagógicas ao longo do ano de 2021 e 2022, com a finalidade de perceber como as políticas educacionais, processos sociais/econômicos mais amplos e políticas governamentais; dialogam com a vivência escolar. Como elas são percebidas, experienciadas e até mesmo, subvertidas por essa coletividade. Posto isso, busca-se compreender as possibilidades de agência do coletivo escolar através das práticas pedagógicas, considerar para isso, as formas locais de expressão, que podem revelar saberes envolvidos na prática escolar, com o objetivo ainda, de analisar os caminhos possíveis para prática da comunidade dentro da escola, nos termos descritos por bell hooks²⁵.

²⁵ HOOKS, *id.*, 2021.

Diário da Imaginação Sociológica

2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA NEOLIBERAL



A escola contemporânea parece estar passando por uma nova crise de significação. Diferentemente dos ideais iluministas que caracterizavam o saber escolar como emancipador para a vida humana, o novo modelo educacional tende a sujeitar as relações escolares à razão econômica. Sob a lógica do mercado, a escola tem sido assediada pelas ideias de eficiência, modernização, autogestão e rentabilidade.

Em sua obra *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, Christian Laval (2019) discorre minuciosamente sobre a crise atual da mercantilização do ensino. Ao situar as disputas políticas travadas no campo educacional francês, ele analisa os projetos ideológicos do capitalismo impostos à escola em praticamente todos os países ocidentais e ocidentalizados no século XXI.

Para Laval, este modelo econômico e suas mutações sempre incidiram na configuração do modelo escolar moderno. Durante o longo processo que costumamos chamar de Revolução Industrial, certas demandas da indústria foram sendo incutidas pouco a pouco na lógica da qualificação do jovem europeu dentro do espaço escolar. Em meados do século XIX, como argumenta Laval, a intenção era “elevar o nível de mão de obra profissional” e, com isso, fornecer mão de obra profissional ao comércio e à indústria. Essas propostas pedagógicas fizeram com que a moral e os valores do trabalho fossem ganhando espaço na educação. Naquele período, no entanto, o espaço escolar permaneceu sendo fortemente mediado pelo caráter republicano, pois o Estado precisava firmar sua hegemonia ideológica frente às instituições religiosas e a escola deveria cumprir a missão de integrar política e moralmente o indivíduo à nação.

Bernard Charlot (2014) elenca três períodos sócio-históricos da escola moderna que corroboram com a conceitualização de Laval: o primeiro, perpassa pela premissa de integração do indivíduo à nação, nos diferentes âmbitos humanísticos; posteriormente, o cenário em que o ritmo e as concepções industriais influenciam na configuração da escola e; o atual, que os interesses econômicos do mercado orquestram as principais mudanças na educação. Desse modo, à medida que as sociedades ocidentais se industrializavam, elas foram se distanciando do tradicionalismo religioso e firmando seus alicerces nas perspectivas de mundo técnica e científica.

Contudo, a constituição da escola moderna não pode ser observada de forma linear. Para Laval²⁶, no século XVII, o próprio saber já foi recebendo contornos utilitários. Posto que, na perspectiva baconiana, “o saber é poder” e, ao reformular essa noção do saber, desloca-o

²⁶ LAVAL, *op. cit.*

como um capital que pode ser acumulado, utilizado como potencial ferramenta humana para dominação da natureza, resolução de problemas e ainda, capaz de promover com isso, o bem-estar. Tal proposição moderna representou também, a construção da base comum do liberalismo e do socialismo.

Diante desse novo cenário, exigiu-se o conhecimento prático como norteador dos conhecimentos pedagógicos, denunciou-se o distanciamento do saber escolar da vida cotidiana. Nesta visão, para o exercício pleno da cidadania, os conhecimentos deveriam estar relacionados à prática. Assim, o saber útil seria democrático se estivesse associado à eficiência ao trabalho.

A racionalidade neoliberal não é a primeira responsável pela aproximação da mentalidade mercantil do modelo escolar. Tampouco, isso ocorre do dia para noite. São encontrados argumentos favoráveis às concepções utilitaristas da educação em Benjamin Franklin, Rousseau, Spencer e Adam Smith, os quais ressaltaram a importância em considerar as demandas relacionadas ao mundo do trabalho, dentre outros saberes ligados às necessidades práticas, como balizadores fundamentais à educação.

Após a Segunda Guerra Mundial, entre 1946 e 1973, a proposta estatal de bem-estar social (*welfare state*) e o crescimento econômico, proporcionaram a ampliação dos investimentos no sistema escolar. A aspiração democrática em relação à igualdade de condições, garantiu também, o crescimento do número de alunos nas escolas europeias.

Em meados de 1960, pesquisas estadunidenses apontaram que o crescimento econômico estava fortemente ligado a qualificação da mão de obra, que por sua vez, estava associada à educação (Laval, 2019). A partir disso, a educação passa a ser vista como um investimento e o estudante como potencial “capital humano”. Para Laval²⁷ essa nova perspectiva agradou também: “canais múltiplos e por interesses diversos, a ponto de partidos da esquerda e sindicatos recuperarem esse raciocínio nos anos 1970 em razão da legitimidade que ele parecia dar aos esforços do Estado na questão do ensino público”.

Conforme Laval²⁸, com contornos cada vez mais nítidos entre educação e sistema produtivo, os anos de 1960 e 1973 na França, foram propulsores na formação de trabalhadores qualificados. A partir de 1960, surgiram os primeiros planejamentos estruturados que relacionavam mão de obra e ensino. O Estado passou a investir financeira e simbolicamente em instrumentos para adequar as demandas das indústrias e do comércio à formação escolar, considerando para isso, a estruturação salarial – níveis de formação, medidas de orientação dos

²⁷ *Ibid.*, p. 52.

²⁸ *Ibid.*

alunos, diplomas e qualificações – e os resultados provenientes das análises, que deveriam determinar as estruturas dos sistemas de educação, prioritariamente, articuladas às necessidades do mundo do trabalho.

Por outro lado, ainda conforme o autor, os debates franceses não foram os únicos que inspiraram as reformas atuais na educação. Em grande parte, elas são oriundas de ondas neoliberais dos países ocidentais. A partir de 1980, organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Europeia, normatizaram simbolicamente a ideologia neoliberal como uma solução para reformar a educação. Uma perspectiva coerente com as políticas liberais que proclamam a diminuição dos tributos obrigatórios e, frente ao direito universal à educação, visam fomentar o mercado através da educação privada.

A acumulação de capital está diretamente associada à formação de mão de obra e inovação. Desse ponto de vista, a educação precisaria ser “rentável”, o custo da educação para os Estados deveria ser reduzido e compartilhado com outras instituições que também passariam a ser responsáveis pela construção do capital humano. As “reformas” são características dessa nova concepção de educação, representam a adaptabilidade das demais esferas sociais à lógica do mercado e a profissionalização das atividades econômicas. A perda de autonomia das escolas é proporcionalmente crescente à valorização da empresa. Por meio de uma parceria forjada, a aprendizagem torna-se flexível e as empresas qualificadas. Nesse sentido, o autor (Laval, 2019, p. 30) argumenta sobre a relação entre escola e mercado econômico:

Não poderíamos explicitar melhor o sentido dessa evolução. O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como fornecer um mercado muito promissor às empresas. A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria.

A produtividade é norteadora das “reformas educacionais”, visa-se configurar a escola aos moldes da empresa para que se adapte às necessidades econômicas. A centralidade na formação de professores (professores-profissionais), padronização de conteúdo, intensificação dos sistemas de avaliação e monitoramento são importantes critérios para o controle da produção. A modernização, apresenta-se como discurso ideológico na lógica mercantil, que pressiona o Estado para modernizar a escola e distanciar-se da formação humanística frente às

demandas do mercado. Entretanto, centraliza a escola como formadora de força de trabalho capacitada de competências individuais empregáveis, mas prevê a redução de gastos públicos. Dessa forma, estimula-se o sistema financeiro educacional e o investimento das famílias dos estudantes, em busca da melhor qualificação para o mundo do trabalho.

A escola neoliberal é uma concepção que ganha espaço na Europa, Estados Unidos e tem alcance para todo o mundo. Porém, ainda não é uma realidade concreta, tampouco, significa que o neoliberalismo tenha triunfado na França ou que, não encontre críticas contundentes daqueles que apontam os riscos da aproximação dessa ideologia com a escola. Sobretudo, vários problemas históricos verificados na educação básica pública, como: escassez de recursos e professores, classes superlotadas, falta de estrutura dentro das escolas; revelam além do sucateamento dos serviços públicos para fomento da iniciativa privada, o descaso tradicional das elites com a classe popular, em que segundo Laval (2019, p. 20) “são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros”.

Contudo, pretensiosamente, esta perspectiva de “escola eficiente” se apresenta como solucionadora das dificuldades da educação, decorrentes da democratização e *taylorização* da escola. E, para isso, propõe subverter a educação com as mesmas transformações ocorridas dentro das empresas. Nesse processo, os próprios referenciais da escola são deslocados, simbolicamente constrói-se uma nova identidade para instituição escolar calcada em lógicas exteriores a ela, seu modo de funcionamento e valores são usurpados, ao ponto que, faz-se necessário justificar a utilidade de cada saber dentro da escola, este, deve sempre estar atrelado a atividade, concretude e praticidade.

2.1 O PROJETO NEOLIBERAL DE ENSINO NO CENÁRIO BRASILEIRO E PARANAENSE

No âmbito da educação brasileira, essa concepção empresarial está sendo aplicada através de reformas e projetos de lei que destacam a normatização e o controle do ensino. Como sugerem Carniel e Bueno (2018), as transformações ocorridas no cenário econômico, social e político, principalmente a partir de 2016 - ano em que a presidenta Dilma Roussef foi impedida de continuar no governo que marca o fim de uma sucessão de governos do PT (Partido dos trabalhadores) – introduziram novos atores políticos que passaram a disputar os currículos escolares e tensionar o campo educacional, promovendo rupturas importantes na educação brasileira.

A Lei n.º 11.684/06, que em 2008 determinou a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia nas escolas para todo o ensino médio, não é mais uma realidade. Por meio

de medidas governamentais, frente ao crescimento de movimentos conservadores na sociedade, as reformas mobilizaram ataques à liberdade e pluralidade de pensamento dentro das escolas. Para Zan e Krawczyk (2019), em *Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil*, publicada na *Revista Retratos da Escola*, de Brasília, há quatro “formas de ataque a escola que estão em curso há algum tempo no Brasil”: o Programa Escola sem Partido; a aprovação do projeto de lei em relação ao *homeschooling* (ensino domiciliar); a militarização das escolas públicas e a inclusão do empreendedorismo nos currículos escolares.

Segundo Zan e Krawczyk²⁹ as escolas militares no Brasil não são resultado somente do avanço de políticas alinhadas à ideologia conservadora dos governos recentes. Criadas em 1889 para adequação das necessidades dos filhos de oficiais da Polícia Militar (PM) que eram transferidos e precisavam com isso, uma maior flexibilização do calendário escolar, nos dias atuais, tem a intenção de ampliar o controle social por meio da presença de militares dentro do ambiente escolar ou, até mesmo, na elaboração de políticas públicas na área da educação.

O ingresso nas escolas militares é feito mediante processo seletivo entre os filhos dos PMs e demais alunos que já estavam na escola antes da militarização. A pesquisa de Alves, Toschi e Ferreira (2018) em Goiás verificou que as principais mudanças estão relacionadas com a implementação de normas disciplinares voltadas aos comportamentos dos jovens, tais como: uniformização condizente aos trajes militares, proibição de cabelos soltos, unhas com esmaltes, comunicar-se através de gírias e palavrões, entre outras.

As mudanças ocorridas no cenário econômico, social, político e educacional brasileiro, principalmente a partir de 2016, também impactaram o ensino de sociologia na educação básica. A Reforma do Ensino Médio, publicada em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, instituída pela MP 746/2016, orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada posteriormente em 2018. Conhecida como “novo ensino médio”, ou ainda, “reforma do ensino médio”, prevista para ocorrer integralmente até 2024, altera as regras do ensino médio através da mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, amplia o tempo que o aluno ficará na escola, que antes era de 800 horas para 1.000 horas anuais. A proposta é que a organização curricular se torne mais flexível e contemple uma Base Nacional Comum Curricular, também prevê uma estrutura que permitirá o estudante escolher itinerários formativos de acordo com os seus interesses em relação à profissionalização.

A BNCC representa o retrocesso ao pensamento empresarial, já defendido nos anos 1990 na educação brasileira, simboliza também, uma ruptura com políticas educacionais dos

²⁹ *Ibid.*

governos progressistas, que se articularam com os movimentos sociais. De acordo com Meucci (2015), alinha-se com isso uma crítica dos setores conservadores a articulação entre movimentos sociais e a educação, visto que, as Leis nº 11.684/06 e 10.639/03, ampliaram a possibilidade de estudantes problematizar debates sociais que são perpassados pelas questões étnico-raciais, de gênero, tolerância religiosa, política e diversidade cultural.

A institucionalização das disciplinas de filosofia e sociologia, assim como, a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e indígena nas escolas, contempladas em 2008, combina-se com a ampliação com o processo de democratização das instituições de ensino no Brasil, representaram a defesa de uma sociedade múltipla e diversa. Assim sendo, apresentaram-se como uma ameaça ao discurso conservador. Concomitante à “reforma do ensino médio”, existem projetos de leis que ganharam novos contornos com a ascensão de governos de direita no Brasil. Haja visto, o projeto de lei PL 7180/14, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), que junto com mais quatro projetos de lei compõem o projeto “Escola sem Partido”, foram apensados na Câmara dos Deputados para tramitação de forma conjunta.

Ele prevê, duas mudanças principais segundo *o site Politize* (2018). A primeira diz respeito à alteração do “artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir entre seus princípios o respeito às convicções dos alunos e de seus responsáveis”. Nessa visão, aspectos considerados da esfera privada do estudante – conteúdos relacionados à educação moral, sexual, religiosa - não poderiam ser contemplados nos currículos escolares e seriam prioritários do âmbito familiar. Outro ponto polêmico do projeto, faz referência à ideologia de gênero, a PL propõe a proibição de qualquer conteúdo, atividades culturais, disciplina ou prática escolar que contemplem os termos de ideologia de gênero, gênero ou orientação sexual dentro das escolas.

Posteriormente, em 10 de junho de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, o projeto de lei 3262/19, das deputadas Chris Tonietto (PSL-RJ), Bia Kicis (PSL-DF) e Caroline de Toni (PSL-SC), que permite o “homeschooling”, isto é, permissão legal para os pais educarem seus filhos em casa. Projetos de leis como estes, cerceiam a liberdade de pensamento dos professores através da intimidação e restringem os saberes plurais que permeiam o espaço escolar. Por consequência, o acesso da criança ou jovem acerca da diversidade e diferentes visões de mundo são restringidos.

No Brasil, essas reformas educacionais estão acentuando a fragmentação dos saberes, a flexibilização do conhecimento científico e a desqualificação de valores sociais relativos à comunidade, diversidade e direitos humanos. Nessa perspectiva, a escola não é mais detentora

do saber, para o “espírito capitalista” a educação não deve ser rentável apenas em termos econômicos, pois o indivíduo deve também, aprender a fazer render o seu tempo. Segundo Laval (2019) para essa concepção de educação, primeiramente, a criança deveria “aprender a aprender” para desenvolver a capacidade de filtrar as informações realmente essenciais frente às tecnologias da comunicação comercializada. Na sequência, para responder às exigências do mundo moderno, a escola deveria “preparar para a vida”, a forma que é ensinado deve respeitar a lógica capitalista e utilitarista do tempo e do conteúdo.

A gestão deveria ser eficiente em reduzir gastos com a educação, otimizar os recursos e maximizar o desempenho em nome da rentabilidade do ensino e não necessariamente, da aprendizagem. Frequentemente, o desempenho escolar é medido por sistemas de avaliação em larga escala e estimulado por meio de metas que, como explicam Lacruz, Américo e Carniel (2019, p. 3), pretendem adequar a realidade educacional “às prerrogativas internacionais de ‘competitividade’ e de ‘eficiência’ na formação escolar”. O que acabou configurando, como já argumentou Coelho (2008, p. 231), um tipo de “administração gerencial e competitiva do Estado-avaliador’ no Brasil”. Além disso, exige-se reciclagens periódicas aos profissionais da educação para atualização às demandas do mercado.

No caso do estado do Paraná, no governo Ratinho Jr., os sistemas de avaliação têm orientado as políticas desenvolvidas pela SEED/PR. Em *O ensino de Sociologia em tempos de reformas neoliberais: o caso do Paraná*, Rogério Nunes da Silva (2021) refere-se a essa política educacional como “a pedagogia da planilha”. De encontro com as ideias articuladas pela APP Sindicato, essa concepção é centralizada em avaliações externas para medir o desempenho do aluno, assim como, do professor e retirar a autonomia relacionada à sua prática docente. O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEB) e a Prova Paraná, resumem-se em testes de múltipla escolha direcionados aos estudantes do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano), que nem sempre vão de encontro com os conteúdos propostos pelas diretrizes do Paraná de forma seriada e trimestral, desconsideram o tempo individual de aprendizagem dos jovens e mecanizam o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os índices gerados a partir dessas avaliações são parâmetros para as políticas educacionais do estado e norteadores da gestão de cada escola.

As organizações internacionais, juntamente com instituições e governos nacionais, usufruem de poder financeiro e protagonizam as “reformas escolares”, que através de sistemas de avaliação orientam os caminhos da escola atual. Assim sendo, o caráter neoliberal se apresenta na educação, muitas vezes, através do discurso globalizante e atrativo da modernização, carregado de intenções éticas, apropriam-se das tecnologias e instrumentos

técnicos para neutralizar o conteúdo ideológico das suas propostas. A inovação é um valor em si que, para além do fundamento produtivo, relaciona-se com a substituição simbólica dos conhecimentos voltados a formação humanística, em direção a formação técnica, mensurável e objetiva. Portanto, as metodologias ativas estão no centro dos discursos da SEED e nos cursos de formação dos professores do estado do Paraná. Plataformas digitais, internet, vídeo aulas, canais de monitoramento online, são referenciais para as práticas e avaliações.

Por outro lado, como relata Macedo (2021), verifica-se nas escolas a escassez de computadores, falta de rede de internet, dispositivos eletrônicos com tecnologia ultrapassada, ausência de laboratórios de informática em condições de uso e extinção dos cargos dos profissionais técnicos responsáveis por auxiliarem no funcionamento dos equipamentos eletrônicos nas salas de aula. Na contramão dessas desigualdades digitais, exigências cada vez maiores em forma de avaliação e preenchimento de plataformas digitais, além de registros de classe em dia, que resultam em índices referente a escola. Na prática, aprisionam os trabalhadores da escola a um sistema que mascara a realidade.

Em minha experiência como docente, a formação continuada, que acontece durante todo o ano letivo e de forma mais intensificada no início dos semestres, aponta discussões não necessariamente relacionadas aos índices de eficácia escolar, mas até aos “problemas educacionais”, tais como a evasão escolar, os direitos humanos ou a participação da família - problemas que estão relacionados a indicadores numéricos oficiais que orientam as políticas educacionais no Paraná. Haja visto, o roteiro das formações continuadas denota o contexto político do momento e como ele impacta nas políticas educacionais.

Entretanto, esses momentos de formação continuada seguem as diretrizes da SEED. Há pouco espaço para discutir outros problemas que acometem cada escola. Propõem práticas pedagógicas já experienciadas como inovações, forçam para isso uma aproximação com a tecnologia que muitas vezes, não temos condições materiais de realizá-las. Desconsideram os saberes daqueles que fazem parte do processo pedagógico. Nos alienam das condições materiais para realização de atividades educativas e universalizam as escolas, permeadas de problemas reais que precisam de tempo e vontade política para serem discutidos. Assim, generalizam os problemas e soluções, apresentando o que muitos docentes chamam de “mais do mesmo” em relação às teorias da educação.

Segundo Silva (2021), a centralidade na gestão e a preocupação em relação aos índices são aspectos relevantes dos governos de Beto Richa e Ratinho Júnior no estado do Paraná. Porém, esses aspectos são evidenciados no período de 2011 a 2014. Já, de 2015 a 2018 (segundo mandato de Beto Richa), anos marcados pela retirada de direitos dos servidores(as) e, por

consequência, mobilizações da categoria, em um cenário de constantes conflitos entre os trabalhadores e governo do estado.

Já, os programas de Tutoria e “Se Liga é Tempo de Aprender Mais”, direcionam os conteúdos e limitam a atuação do professor. O programa “Se Liga”, como é conhecido, consiste em oportunizar mais uma forma - além das provas e trabalhos a partir de diferentes instrumentos avaliativos e suas respectivas recuperações - para o estudante atingir a média mínima (6,0) após o término de cada trimestre. Pressionam toda a equipe da escola para fazer com que os alunos atinjam a nota, mesmo que os jovens demonstrem que não conseguiram compreender os conteúdos essenciais ou diante do descaso em realizarem as atividades avaliativas propostas. Ou seja, o importante é “fazer o estudante fazer” a avaliação. A preocupação da política do “Se Liga” é o índice, o qual indica que os jovens atingiram a nota mínima que, não necessariamente, revela a compreensão e aprendizagem dos conteúdos essenciais das disciplinas. Posto isso, essa política pode contribuir para a aprovação compulsória.

A Tutoria, na educação em tempo integral, articula-se com o trabalho dos coordenadores de área, que diferentemente dos tutores, são professores da escola, os quais foram escolhidos pela direção para ocupar tal cargo. De acordo com a setORIZAÇÃO do trabalho, os coordenadores (da área de matemática, ciências da natureza, linguagens e ciências humanas) possuem uma carga horária de 20 horas/aula para desempenharem tal função e outras 20 horas/aula como professor. Os coordenadores, devem acompanhar e avaliar as aulas dos demais colegas da área, propor atividades que integrem as diferentes disciplinas e que promovam o desenvolvimento das competências dos jovens. Na mesma lógica empresarial, são direcionadas semanalmente com todos os professores, coordenadores, pedagogos e diretores, as “reuniões de fluxo”, que ocorrem além do horário de aula que tem, principalmente, a função de informar sobre novos direcionamentos ou mudanças no cotidiano escolar. Poderia com isso, ser um espaço para discussão de ideias e, eventualmente acontece. Entretanto, tem a duração de uma aula e é após a última aula do dia, todos já cansados evitam discussões mais extensas.

Eventualmente, os tutores - servidores vinculados à SEED ou ao NRE (Núcleo Regional de Educação) - acompanham as aulas, verificam, assim como, orientam alterações no planejamento/plano de aula dos professores, promovem reuniões com a equipe pedagógica, gestora e com os alunos. Todas essas ações geram desconforto entre os professores e coordenadores-professores, que se sentem constantemente pressionados e avaliados. Além disso, muitas normativas são direcionadas pelos tutores através da SEED, de forma engessada não permitem com isso, o diálogo para tomada de decisões que devem considerar as especificidades de cada espaço escolar.

Nestas reuniões, frequentemente, os questionamentos dos professores não são levados adiante, os tutores desviam das perguntas ou respondem de forma vaga as indagações, sobretudo, na maioria das vezes, somente os pedagogos, diretores e coordenadores de área participam.

2.2 O “NOVO ENSINO MÉDIO”, ENSINO INTEGRAL E AS COMPETÊNCIAS COMERCIALIZÁVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR

A lógica econômica é transferida para dentro da escola. Exige-se o saber útil para que o jovem perceba a continuidade entre a escola e o trabalho. A antiga concepção cultural e política escolar é pressionada por necessidades de adaptação aos modelos de gestão, avaliação e planejamento empresarial. A pessoa é percebida como consumidor e potencial recurso humano capaz de se moldar às exigências do mercado. Para além do conhecimento, docentes são convocados para articularem em sala de aula uma cultura orientada por razões profissionais. Destaca-se para isso, as competências para resolver problemas que, instrumentalizam habilidades e até mesmo, valores sociais para a capacitação do capital humano.

Nesse aspecto, nenhuma instituição ou forma de educação estaria alheia às exigências do mercado. As tecnologias e metodologias ativas funcionam como facilitadoras na formação voltada à profissionalização. Nesse sentido, deve-se inculcar no educando a ideia de que o aprendizado é permanente. Por isso, ele não pode perder tempo no caminho da acumulação de conhecimentos que lhe possibilite a construção de uma diversidade de competências pessoais, que por sua vez, o capacite para o mundo do trabalho.

Esse “novo paradigma” merece análises criteriosas, pois à primeira vista é atrativo, apresenta-se como “pacote de competências básicas”. Parte-se da ideia de que o jovem deve estar preparado para o mundo e a escola teria o dever de habilitá-lo através dos desenvolvimentos das suas competências. Assim, toda a estrutura da educação deve se moldar a essa lógica. O que pode resultar na desvalorização de conhecimentos e homogeneização de ideias, como alerta Laval (2019, p. 73):

O “novo paradigma” tem um grande perigo de confusão de lugares, dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural quando é interpretado pela lógica restritiva do capital humano [...] A concepção coloca em um mesmo plano múltiplas “formas de aprendizagem ao longo da vida” que têm que se articular ou se enredar de maneira ao mesmo tempo complexa e maleável em uma estrutura de oferta de formação diversificada.

Para a escola das competências, o indivíduo (estudante e professor) é um potencial acumulador de saberes úteis que devem ser usados para planejar e conduzir as ferramentas

necessárias para operar o trabalho. As reformas liberais que visam a “mercadorização” da educação, profissionalizam o professor em um processo de alienação do trabalho.

A fragmentação do saber a partir de disciplinas que estão pautadas especialmente em competências pode distanciar o ensino escolar do conhecimento científico, ou ainda, reflexivo e crítico. Com isso, faz-se necessário que o professor também tenha que se reinventar diante das exigências do mercado econômico. E, para isso, seja expropriado do saber e da totalidade do conhecimento, proveniente da sua formação acadêmica. O “notório saber” amplamente discutido durante as ameaças da implantação da reforma do ensino médio, em meados de 2016 e veemente criticado pelas manifestações de professores do estado do Paraná, assim como, pelas mobilizações estudantis por meio das ocupações nas escolas em todo território paranaense, aplica-se na prática, amparado pela racionalidade liberal, que visa a adaptação às novas exigências do mundo moderno global.

As escolas integrais possuem uma grade de horários diferente das escolas regulares de um único turno, porém, sofreram essencialmente as mesmas transformações e são orientadas pelos mesmos pressupostos ideológicos da reforma. Os professores dessas escolas possuem obrigatoriamente uma carga horária de 40 horas/aulas semanais na mesma escola, mesmo diante da arbitrariedade do estado em negar o poder de escolha aos profissionais que já estavam na escola a anos com carga menor. A exclusividade do professor na escola de tempo integral foi defendida através do argumento que considera o vínculo construído pelos trabalhadores que permanecem o período todo de aulas no mesmo colégio e, além disso, pelo fato de diminuir consideravelmente o deslocamento dos professores, que anteriormente tinham que atender mais de uma escola para manter uma carga horária, muitas vezes, menor.

Para manter todos esses profissionais com a mesma carga horária na escola, o planejamento escolar em tempo integral, conta com uma “complementação de carga horária”, mais conhecida como “AC”. São janelas nas grades de horários dos professores que funcionam para “cobrir” a eventual falta de outro professor. Assim, os jovens não ficam sem aula diante da falta justificada de um professor.

Entretanto, na prática os alunos ficam sem aula daquela disciplina e o professor “substituto” que toma conhecimento na hora em que a turma vai entrar para ministrar a aula, funciona como um “tapa buracos”. Além disso, cria-se um ambiente desconfortável, o professor da “AC” não gosta de ser pego desprevenido para conduzir uma aula em que ele não se preparou e muitas vezes, não conhece a turma, para tanto, há uma especulação em relação aos motivos das ausências dos professores, incitando com isso, um clima de julgamentos entre os profissionais.

Para tanto, a equipe pedagógica orienta para que cada professor se atente ao cronograma, postado diariamente no grupo de WhatsApp institucional indicando em que turma o professor substituiria a aula de um colega, este deve produzir um material para que o professor de “AC” pudesse utilizar na sala de aula que fosse designado a entrar. Em uma “AC”, conferi as orientações postadas pela equipe pedagógica e tinha sido designada a entrar na sala do sétimo ano A do ensino fundamental, turma que não conheço. Ao entrar na sala dos professores, a professora de matemática da turma e também coordenadora da área, me entregou algumas atividades em mãos e pediu para propor aos alunos, peguei o pacote e me dirigi à sala de aula, já prevendo a situação que me esperava, avistei uma outra professora de matemática e pedi para que ela me acompanhasse, pois precisaria de ajuda, a outra professora responsável pela turma disse que não precisaria, mesmo assim, eu insisti.

Ao chegar na sala, me apresentei aos alunos e os comuniquei que era professora de sociologia e demais disciplinas afins. Assim, consegui dividi-los em duplas como orientado e, ao olhar o papel que já estava entregando a eles, verifiquei que o enunciado estava em inglês, mas tinham orientações à lápis na primeira folha. Tratava-se de um labirinto em que era necessário resolver as operações matemáticas corretamente para pintar os caminhos corretos que levariam ao fim do labirinto, para tanto, era necessário resolver operações que necessitavam conhecer a regra de sinais e a partir disso, outras regras fundamentais para realização das operações. A professora que me acompanhou passou rapidamente no quadro um resumo da regra de sinais e saiu da sala, pois tinha aula em outra turma.

Não precisa conhecer o dia a dia de uma sala de aula de sétimo ano do ensino fundamental II, para saber que as crianças perguntam, têm dúvidas e curiosidades, que indagam o professor com frequência e que não se contentam com um “vocês têm isso no caderno, leiam”. Alguns me questionam sobre os resultados que não estavam conferindo com as alternativas da folha, pediam para eu conferir e tentava realizar junto com eles, e orientá-los a voltar no caminho do labirinto, mas confesso que não me lembrava de todas as regras, de repente escuto uma menina que sentava em uma das primeiras carteiras da sala: “ah, acho que ela não sabe, porque não é professora de matemática”, consegui terminar a aula utilizando todo “jogo de cintura” que o professor que já tem experiência na educação básica é coagido a desenvolver, mas com um sentimento de frustração e indignação.

A indignação não era só por deslocado da posição de “detentor do saber” e da “autoridade do conhecimento” que o professor, geralmente, se apropria em sala de aula. Contudo, o quanto o sistema educativo nessa lógica está orientado a atender um “consumidor”, que adequado ao “espírito capitalista”, precisa fazer o tempo render, não pode lidar com a falta

de um professor, que está amparado pela lei, pois é falho, vai na contramão da “gestão produtiva”. Professores estão cada vez mais vulneráveis nessa política gerencial da escola, que além de medirmos em sala de aula o desenvolvimento humano por meio de competências exigidas para atender o mercado de trabalho, alinhado às exigências do pensamento liberal, exige-se também que pratiquemos essas habilidades, direcionando nossas ações flexíveis de forma adaptável às necessidades, que o “jogo de cintura” seja a regra, que executemos no cotidiano as competências exigidas pelo neoliberalismo.

Ao conversar com a professora de matemática que produziu a atividade, primeiramente ela disse que fez uma advertência aos alunos por terem me feito tantas perguntas, porque segundo ela, eles tinham desenvolvido autonomia para resolverem os exercícios sozinhos e que eles estavam me testando. A convidei a refletir sobre as intenções e implicações da “AC” como política de reorganização da educação em tempo integral. Para além, a competência “autonomia”, para quê ou para quem serve? Para que alunos do ensino fundamental resolvam exercícios sozinhos, ou para que aprendam que diante da dúvida, tenham que sair daquela situação “da melhor forma possível”, usando para isso a habilidade da “adaptabilidade “e por sua vez, não questionem, se silenciem para adequação? A quem ou a que serve essa autonomia? Resolver problemas de forma técnica, neutra e objetiva serve às exigências da profissionalização do trabalho, mas não a uma educação reflexiva e crítica.

A autonomia dos jovens estimulada pela nova proposta do ensino médio, é vista como ferramenta para manusear as tecnologias e metodologias ativas, que por sua vez, apresentam-se como conhecimentos práticos às suas vidas, agregando com isso, valor para o mercado de trabalho, disciplinando as competências que os estudantes irão desenvolver para construção da sua “empregabilidade individual”. Para Laval (2019, p. 39), a subjetividade humana também é alterada pela lógica neoliberal, espera-se eliminar toda a “rigidez”, sobretudo a: “[...] psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva [...]”

A autodisciplina e o protagonismo desenvolvidos pelos estudantes, são canalizados no viés da produtividade, em um sentido mais individualista e menos comunitário, os valores sociais são subjugados às competências pessoais exigidas para formação do currículo do estudante. A redução da carga horária das disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia da grade curricular do “novo ensino médio”, que por sua vez, não se apresentam como economicamente valorizáveis dentro da visão de investimento produtivo almejada à educação pública, contribuem para o esvaziamento dos conhecimentos científicos dentro do campo educacional.

A referência da escola neoliberal, apresentada através das reformas, passa a ser o

“trabalhador flexível”. Nesta lógica, todos (trabalhadores da escola e estudantes) fazem parte da mesma engrenagem, exige-se autodisciplina e autoaprendizagem para que exerça a autonomia esperada do assalariado, em que ele se autodiscipline, em busca da adaptabilidade ao sistema e da produtividade. Todo esse cenário relaciona-se com o contexto político nacional e estadual, em que os servidores públicos são desvalorizados, sofrem com as medidas de austeridade dos governos, a Reforma Trabalhista e da Previdência.

As políticas públicas da educação não são direcionadas aos professores, isso se deve, pois, a aprendizagem não é o centro dessas políticas, os jovens são aqueles que supostamente são o alvo, mas não na perspectiva da formação do sujeito social, mas como capital humano. Para além dos governos liberais, os professores no Brasil não são vistos como formuladores de políticas públicas, tampouco são vistos com frequência, no centro das discussões sobre a educação, porém, são lembrados diante das medidas de austeridade e retirada de direitos.

A profissionalização do professor dentro do ambiente escolar se dá através do estímulo para realização dos cursos ofertados pela SEED, atrelado a eles, está o plano de carreira docente, que constantemente é ameaçado pelas políticas dos governos estaduais, ou ainda, à classificação que define em quais turmas e escolas o professor irá trabalhar. Nesse sentido, o valor dos diplomas universitários é secundário e a formação exigida, configura-se a partir dos conhecimentos socialmente úteis, que podem ser aplicáveis de forma operacional. Haja visto, o impacto na formação dos professores, contribui-se também, para a precarização do trabalho e vulnerabilidade dos profissionais.

2.3 O “*DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA*”: A PANDEMIA E O INÍCIO DE UM CICLO

Foi nesse contexto de ascensão de políticas e práticas neoliberais no campo educacional brasileiro que me formei e iniciei minha jornada como professora de Sociologia na rede pública de ensino do Paraná. Ao longo desse período, vivenciei na própria pele inúmeras disputas em torno do papel da escola e da docência, cujas marcas foram forjando minha identidade profissional. É bem provável que tenha mais me submetido do que conseguido resistir aos mecanismos de controle e constrangimento da atividade docente que vigoraram a cada momento histórico e transformaram os sentidos da educação pública em meu estado e no país como um todo. No entanto, com alguns anos de experiência acumulada na carreira, também foi possível jogar o jogo micropolítico da escola em que trabalho e direcionar meus esforços em sala de aula para imaginar breves momentos de insurgência.

A prática pedagógica do “diário da imaginação sociológica” talvez seja um dos

melhores exemplos desse processo. Ela foi idealizada por mim durante as aulas remotas para o ensino médio no período da pandemia de SARS-Covid 19. Inicialmente, expliquei em aula o conceito da imaginação sociológica como “a habilidade de conectar histórias e biografias e as relações entre elas na sociedade” (Mills, 1969, p. 14). Na sequência, foi proposta a produção de um diário para explorar a relação entre as observações pessoais dos jovens (fatos do cotidiano, incitadas a partir de conversas com os familiares, filmes, livros, seriados de TV) com o contexto atual político, histórico, econômico, social e cultural. O objetivo era estimular a reflexão crítica dos estudantes acerca do cenário de medo, isolamento social e incertezas que estávamos vivendo.

A chegada nos colégios do Decreto Estadual n.º 4.230, de 16 de março de 2020, foi um grande alvoroço. O clima “apocalíptico” provocado pela pandemia se misturou com as informações imprecisas em relação à doença e sobre como poderíamos recompor nossas vidas com um vírus até então desconhecido (Rapchan; Carniel, 2021). Inicialmente, a previsão de duas semanas para o retorno das aulas, fez com que professores e alunos percebessem as últimas notícias como um recesso e, com isso, um respiro em meio a rotina escolar. Contudo, o enclausuramento das pessoas em suas casas, frente às ações de segurança relativas à pandemia, fez com que as aulas fossem suspensas por tempo indeterminado. Dessa forma, tornaram-se necessárias medidas alternativas para o cumprimento do calendário escolar.

Diante de portarias emitidas pelo MEC, como a de n.345 em março e a de n.395 em abril e as deliberações n.º 01/2020-CEE/PR, de 31 de março de 2020, e n.º 02/2020-CEE/PR, de 25 de maio de 2020, que instituíram a substituição de aulas presenciais por atividades de aprendizagens remotas, por meio do uso de tecnologias digitais. A falta de debate público sobre as formas de acesso à informação, internet e preparação dos profissionais para enfrentar a realidade, configuraram um cenário de descaso político em relação à educação. Nesse contexto, fora e dentro da educação, as desigualdades foram potencializadas.

Em um primeiro momento, a orientação das escolas era para que os professores mantivessem contato com seus alunos e mediassem suas atividades escolares, especialmente, aquelas já iniciadas dentro do espaço escolar, ação esta, que tinha o intuito de facilitar a organização para quando as aulas retornarem. Para que esse contato virtual entre os profissionais da educação e os alunos acontecesse, foram criados grupos em espaços virtuais de aplicativos de mensagens e e-mails. Diante disso, como já havia explicado em sala de aula o conteúdo de “A imaginação sociológica em Charles Wright- Mills”, previsto nas diretrizes curriculares da educação do estado, referente à Sociologia, seria uma forma de dar continuidade às reflexões já desenvolvidas.

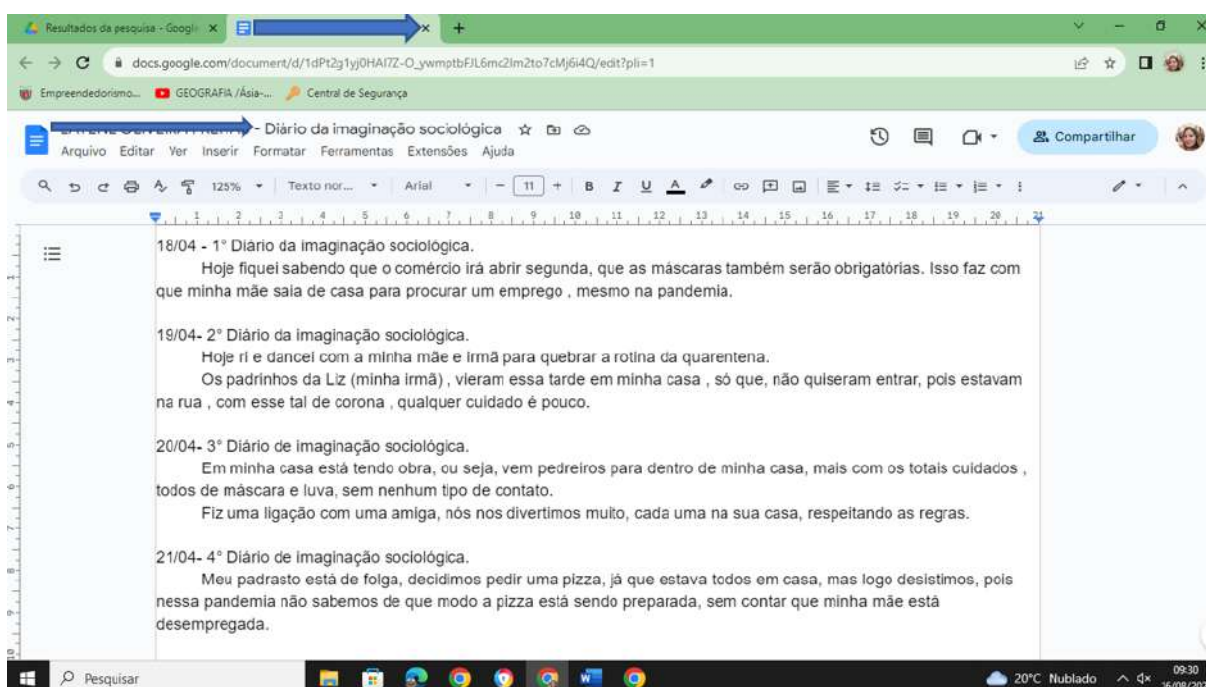
Algumas semanas depois, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR), determinou o início da aprendizagem remota por meio da plataforma *Classroom* do *Google*, em que cada turma/série possui um ambiente de sala virtual, em que os alunos seriam inseridos no ambiente virtual, acompanhariam e realizaram as atividades avaliativas postadas pelos professores. Portanto, cada aluno, teria em média oito salas virtuais para acessarem e os professores a quantidade respectiva de turmas que já trabalhava.

Embora o *Classroom* seja uma boa ferramenta tecnológica, é inacessível para muitos alunos. A “Escola do Horto” localizada na divisa entre Maringá e municípios menores, muitos alunos moram nesses municípios ou em pequenas propriedades na zona rural. É fato conhecido pela equipe escolar, que o trajeto para escola é prejudicado em dias de chuva, fato este, que acarreta a ausência de grande parte dos alunos nas aulas nesses dias. Nesse sentido, o acesso à energia elétrica e internet nesses locais também é limitado. Além disso, os jovens não foram instruídos para acessarem essas ferramentas tecnológicas, conseqüentemente, verificou-se a falta ou precário acesso à plataforma digital e uma sobrecarga dos profissionais da educação, que por sua vez, eram constantemente contactados diante das dificuldades de acesso dos jovens ao *Classroom*.

Nesse contexto, imputei a atividade avaliativa do diário da imaginação sociológica para todas as turmas do ensino médio. Solicitei o registro diário, referente a dez dias, expliquei o objetivo e os critérios para avaliação. Ainda, indiquei na plataforma que eles fariam os registros, atribuí o valor da atividade, anexeí uma folha em branco e uma de modelo para que escrevessem ali. Dessa forma, conseguiria editar comentários. Logo na sequência, fui bombardeada por mensagens em todos os canais virtuais disponibilizados. Os jovens queriam mais explicações e saber se seria possível fazer em outros formatos devido às dificuldades de acesso à internet e a plataforma do *Classroom*.

Os primeiros registros que chegaram até mim contribuíram para minha aproximação com os alunos. Através deles percebi como estavam enfrentando esse período, as angústias, os medos e as dificuldades que viviam. Além disso, como naquele momento, atravessados pela pandemia, mais do que em outras circunstâncias, as ações e possibilidades pessoais estavam escancaradamente atrelados ao contexto político, econômico e social. Como destacado no registro de um jovem do primeiro ano do ensino médio:

Figura 1 — Diário de imaginação sociológica



Fonte: transcrição elaborada pela autora com base em atividades escolares realizadas em 2020.

Em um terceiro momento a utilização da plataforma digital Seed-PR foi ampliada e novas ferramentas tecnológicas passaram a ser testadas como modalidades de ensino que substituíssem a sala de aula. Parcerias com canais de televisão aberta, juntamente com a participação de professores da rede, possibilitaram à Secretaria de Educação transmitir em tempo real as aulas em canais de TV e pela internet.

Em um quarto e último momento, iniciou-se a obrigatoriedade de as aulas remotas serem ministradas por todos os professores do estado do Paraná de forma simultânea aos alunos pela plataforma digital *Google Meet*. Assim, através de suas casas, ou utilizando o espaço da escola, cada professor deveria seguir os horários de suas aulas para ministrá-las de forma online. Essa novidade gerou uma inquietação por parte dos profissionais da educação que tiveram contato, sobretudo frente a falta de materiais e ferramentas para transmissão das aulas online. Além disso, não houve uma capacitação dos profissionais para operarem essas plataformas digitais, tampouco uma participação dos professores para conduzirem as demandas do ensino remoto.

A exigência das aulas *online* realizadas por turma, atrelada à presença virtual dos professores, geraram uma situação de revolta e insegurança. Somados ao momento de crise sanitária, política e econômica que assolava o país, as arbitrariedades do governo do Paraná em relação à forma que conduziu as aulas remotas, aterrorizaram os profissionais da educação e

resultaram em sobrecarga e insatisfação em relação ao trabalho desenvolvido.

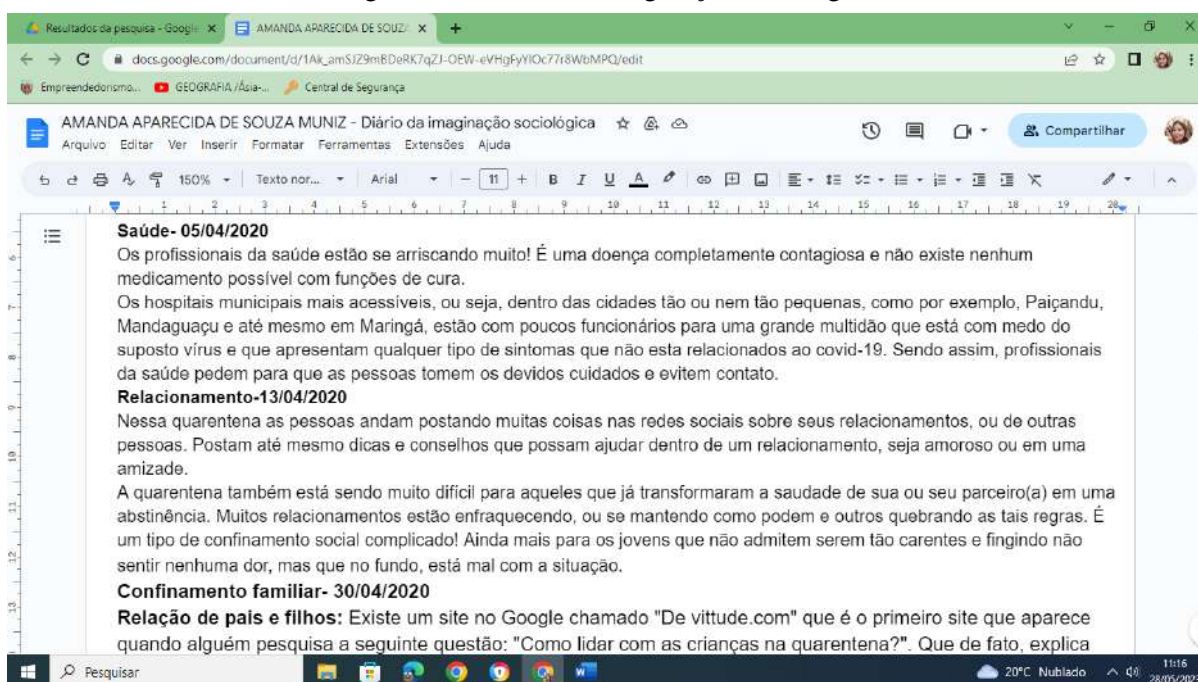
As salas de aula virtuais contavam com um espaço de orientação e proposição de atividades online (trabalhos, avaliações e atividades disponibilizadas pela Seed-PR). A orientação por parte da direção escolar era para que fossem propostas aos alunos o mínimo de atividades possível, já que os mesmos poderiam ter dificuldades na realização das atividades ou até mesmo no acesso a essas atividades por falta de internet ou de equipamento eletrônico adequado. Realmente, houve muitos problemas relacionados às atividades avaliativas propostas aos alunos, tanto quanto na maneira que interpretavam os trabalhos avaliativos ou no formato para realização dessas atividades.

Os jovens, assim como os professores, foram lançados do dia para noite em um sistema virtual de sala de aula. Sem qualquer forma de treinamento os alunos demonstraram dificuldades em operar o sistema. Além disso, a cada aula transmitida, a Seed-PR lançava na sala de aula virtual uma atividade de múltipla escolha e eventualmente, questões dissertativas, para correção posterior do professor. Dessa forma, se o aluno tivesse cinco aulas de diferentes disciplinas por dia, teria cinco conjuntos de atividades para realizar, mas as mesmas ficavam disponíveis sem data limite para entrega no ambiente virtual.

Em contrapartida, as desigualdades ficaram ainda mais acentuadas, os alunos que não tinham acesso à internet e/ou ferramentas tecnológicas (celular, computador, aparelho de TV habilitado aos canais de transmissão das aulas, tablet, etc.), eram distanciados desse conteúdo informativo.

Então, para os estudantes que não conseguiam acompanhar as aulas ou atividades através de nenhuma das formas disponibilizadas, foram produzidos materiais impressos elaborados pelos professores de cada disciplina. Semanalmente, estes materiais eram recebidos de forma digital pela escola, que se encarregava em escalar alguns funcionários para a função de imprimir e organizar esse material para que, posteriormente, fosse entregue aos estudantes ou familiares. Para tanto, durante o período de isolamento, foram convocados funcionários para o retorno às escolas. Após o recebimento, os jovens deveriam realizar as atividades, devolverem os materiais às escolas, os quais eram recolhidos novamente pelos funcionários e repassados aos professores para que fossem corrigidos. Esse cenário foi narrado por Helton, estudante do 1º ano B em seu diário da imaginação sociológica:

Figura 2 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2020.

Nesse processo, a equipe pedagógica nos orientou a escrever bilhetes nesses materiais para que fossem incluídos nas correções das atividades. A expectativa pedagógica era a de que mensagens de esperança estimulariam o vínculo aluno/professor e motivariam os jovens a se dedicarem aos estudos.

Já, a validação das atividades postadas pela Seed-PR na plataforma digital do *Classroom* poderia, ocasionalmente, garantir a presença dos alunos nas aulas. Ou seja, mesmo se os alunos não acessassem a aula online em tempo real, eles poderiam realizar posteriormente a atividade proposta pela Seed-PR, que ficaria com presença na aula correspondente à atividade. De acordo com a Secretaria de Educação, essa era uma forma de oportunizar ao aluno presença, mesmo para aqueles que estariam com dificuldade de acesso em tempo real.

Plataformas digitais foram criadas, como por exemplo o BI, que monitoram e contabilizam o acesso de professores e alunos ao sistema. Toda essa verificação em relação ao estudante, era tarefa do professor, que somava e equilibrava diversas funções.

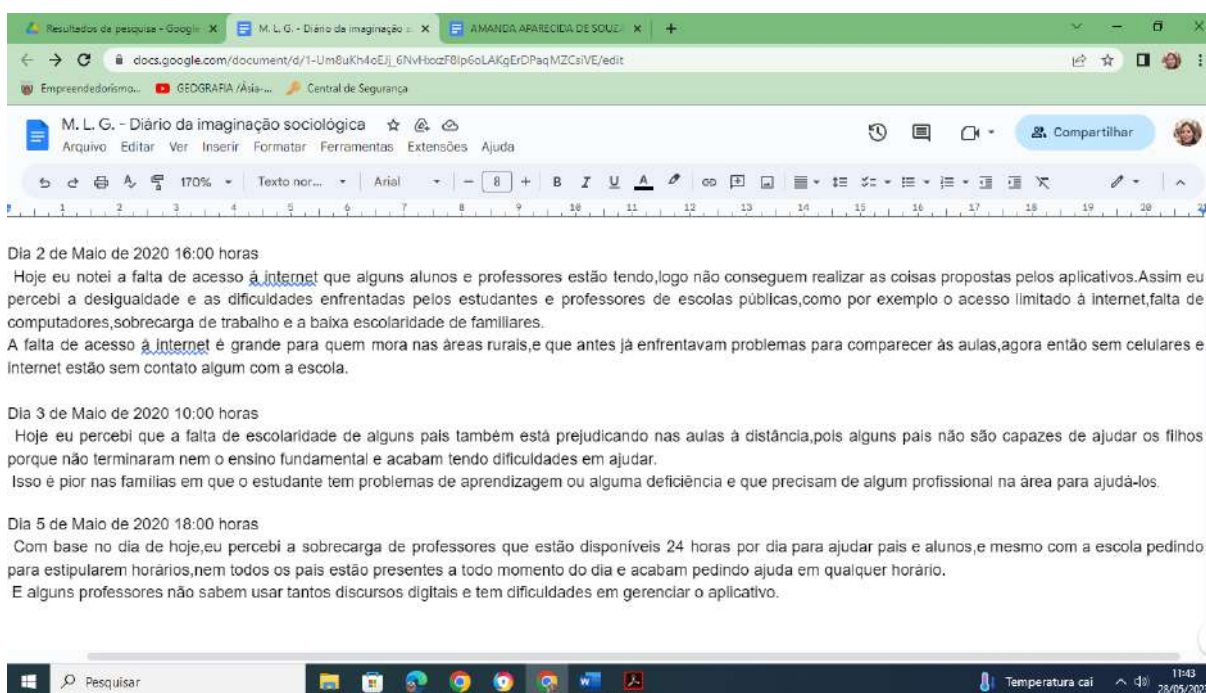
Para que as atividades coincidissem com os conteúdos das aulas em todo território paranaense, o planejamento das aulas tornou-se menos flexível. As atividades e avaliações propostas, eram cada vez mais engessadas e simplistas na tentativa de compensar a falta ou o precário acesso dos alunos às plataformas digitais.

Em contrapartida, o governo paranaense através de propagandas publicitárias exaltava a eficiência das aulas remotas e utilizava os índices gerados pela realização das atividades

propostas pela Seed-PR pelos alunos, como parâmetro para aprendizagem e frequência nas aulas virtuais. Assim, de forma tecnicista e conteudista, o ambiente virtual das aulas era configurado no estado do Paraná.

Como mencionado anteriormente, os professores foram instruídos a participarem de grupos de mensagens *online* e disponibilizarem seus e-mails e números de telefone aos alunos. Diante de tantos problemas de comunicação, éramos requisitados jovens a qualquer hora do dia ou da noite pelos em relação aos mais variados questionamentos. O acúmulo de trabalho desencadeou um sentimento de insatisfação contínuo entre os profissionais da educação. As desigualdades, assim como as dificuldades dos jovens e dos pais diante desse cenário virtual que foi estabelecido na educação, concomitante com a sobrecarga de afazeres dos professores, foram abordados nos registros de Mateus Lucas:

Figura 3 — Diário da imaginação sociológica



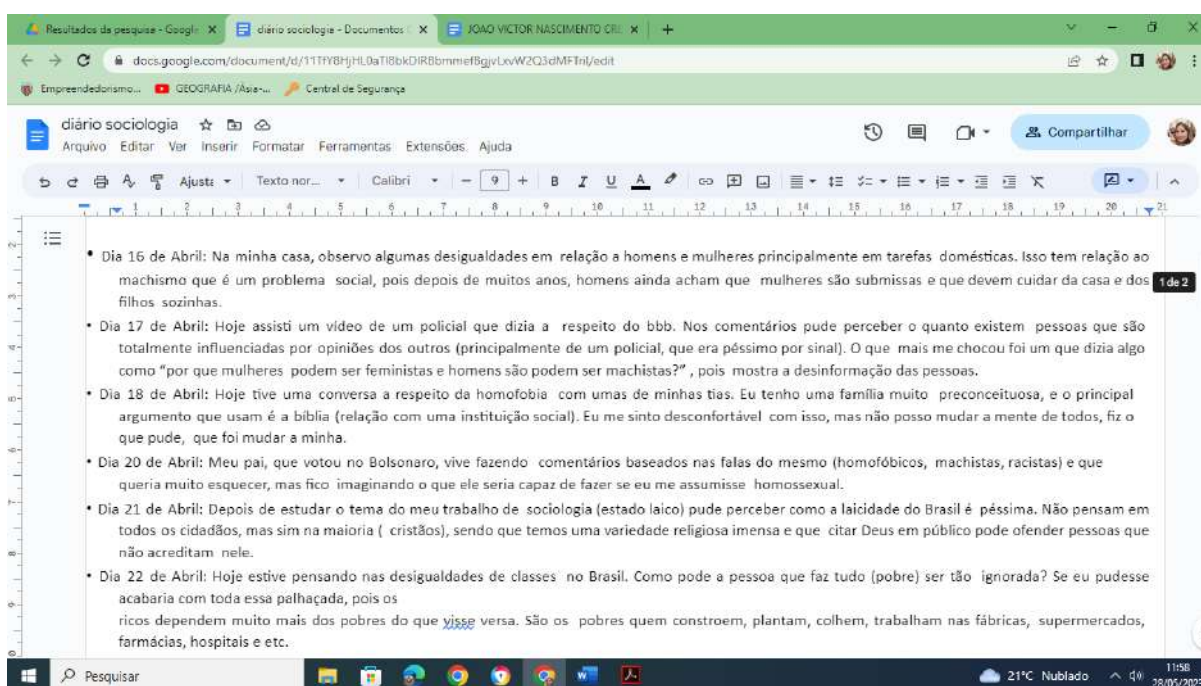
Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2020.

Contudo, as aulas virtuais em tempo real abriram uma ponte entre os professores e educandos até então não vista no período das aulas remotas. Mesmo com um número de alunos reduzido por turma, este ambiente virtual possibilitou um contato mais direto com os alunos. Lembro que muitos se emocionaram ao verem os rostos dos colegas e professores. A rotina começava novamente a fazer parte do dia a dia destes jovens. Com as aulas virtuais protagonizadas agora pelos seus professores, os jovens na sua maioria acordaram nos horários

das aulas para acompanhá-las e relataram que conseguiam assim aprender mais em relação aos conteúdos propostos. Muitos mencionaram a falta que sentiam da escola. Quando indagados sobre o que mais sentiam falta em seu cotidiano não sabiam responder, diziam simplesmente que tinham saudades da escola.

Os registros dos jovens no *diário da imaginação sociológica* demonstravam que tinham compreendido a proposta do exercício. Ao longo do tempo, tornaram-se mais elaborados, reflexivos e problematizadores. Além do isolamento social e demais fatos relacionados ao contexto histórico-social da pandemia, outros assuntos passaram a ser abordados por eles. Dessa vez começaram a relacionar os temas, conteúdos e conceitos trabalhados durante as aulas *online*, com suas vivências atuais. Um exemplo desse movimento são os escritos sobre desigualdade de gênero e sexualidade produzidos por Valéria, do 1º ano C:

Figura 4 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2020.

Esse momento inicial das aulas virtuais em tempo real foi de muita escuta. As palavras mais ouvidas nos conselhos de classe virtual eram: acolhimento e busca ativa. O acolhimento é ação dentro da escola, está presente na preocupação em conhecer o histórico familiar e os acontecimentos que o aluno está passando dentro deste núcleo, nas múltiplas formas de construção do conhecimento (exposição de trabalhos, debates, círculos de conversa, análises de

filmes, atividades práticas em grupo, dinâmicas, etc.), na adequação do currículo às demandas dos alunos ou da turma, na observação cuidadosa do comportamento de cada estudante durante as aulas, no diálogo entre os profissionais sobre a aprendizagem do aluno e na escuta atenta. O desafio era propiciar o acolhimento nesse novo cenário, que limitava a contemplação dos sentidos - o olhar atento, a escuta consciente, a observação dos gestos, o perceber e ser percebido através dos comportamentos – e, que se exigia tanto, frente às consequências econômicas, sociais, políticas e emocionais de uma pandemia jamais experimentada por nossa geração.

Nesse contexto, foi importante para mim considerar a educação na perspectiva da “pedagogia pobre” de Jan Masschelein (2008), e posteriormente reapropriada por Ingold (2020). Para os autores, é no fraco sentido que a educação extrai a verdade da experiência, pois não mapeia objetivos de aprendizagem, não considera o aluno sem conhecimento e o professor detentor da razão. Pelo contrário, encara o ensino como uma prática de desarmamento e um gesto de se permitir expor, reposicionar e libertar. Para que a educação seja transformadora, a comunicação no sentido de compartilhar não implica a transferência do conhecimento que era de uma pessoa e passa a ser de outra. Mas que ao compartilhar a minha experiência e a sua experiência, possamos criar sentido juntos. Para isso, precisamos percorrer o mesmo caminho.

Por outro lado, para que resultados fossem alcançados, a Seed-PR orientava que as aulas fossem principalmente para resolução de exercícios de forma coletiva. Assim, o aluno já “cumpriria” o dever de realizar a atividade programada e tiraria as dúvidas sobre o conteúdo exigido para resolução do exercício. Nesta perspectiva, a “aprendizagem” era o objetivo das aulas remotas propostas pelo governo.

Segundo Ingold³⁰, essa forma de aprendizado que não requer participação do aluno, aparece quando a educação é submetida às forças do mercado. Exigia-se que o estudante assinalasse as respostas para as perguntas de múltipla escolha e obtivesse com isso, um resultado contabilizado este por um sistema de computador que indicava a aprendizagem do jovem em relação a um conteúdo proposto. Esse processo, também foi abordado por hooks (2020, p. 34) em sua obra *Ensinando o pensamento crítico*, em que aponta o enfraquecimento da educação democrática frente aos interesses corporativos do sistema econômico vigente, que incita a pensar a educação como meio de aquisição de informação e não como “aprendizado do pensamento crítico”.

Na prática, alguns professores, inclusive eu, se negaram a conduzir suas aulas neste

³⁰ *Ibid.*

formato. Aqueles que se preocuparam em possibilitar através da educação o pensamento crítico, que a partir de hooks (2020, p. 27), envolve: “descobrir o ‘quem’, ou ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas - descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa - e não utilizarmos os conhecimentos de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante.”

Nesse sentido, a atividade avaliativa proposta ao segundo ano do ensino médio, fez com que pensasse os sentidos atribuídos às coisas. Surpreendida pelo som de uma música do microfone de um dos alunos, solicitei que me explicasse o porquê gostava daquela música e que me contasse um pouco sobre a história da música ou cantor. Feito isso, pedi para que os demais alunos selecionassem a primeira música das suas playlists e fizessem o mesmo. Aproveitei o momento para informá-los sobre a minha posição de professora/ pesquisadora e na sequência, pedi que me explicassem como tinha sido a escolha da foto do perfil deles.

No ambiente virtual, cada um coloca a foto ou imagem de sua escolha, que serve como uma identificação. Percebi que os temas eram variados e divertidos. Poucos alunos colocavam sua foto de rosto no perfil. Com isso, os estimulei a contar a história das escolhas das fotos/imagens e porque aquela imagem o representa. Houve uma interação entre eles e a partir daí, foi construído algo novo. Procurei estimular um clima de descontração e confiança frente às novidades, inseguranças e tristezas daquele momento.

Essa preocupação na construção da sala de aula, em um ambiente comum integrador, é destacada por hooks³¹ “podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando.”

Com o passar do tempo, as aulas virtuais ficaram cada vez mais centradas no professor. Com as câmeras fechadas, a interação entre os alunos foi reduzida. O diálogo, estimulado através de conversas informais para que contassem sobre suas experiências, questionamentos aleatórios sobre o conteúdo ou dúvidas, debates a partir de séries e filmes, tornavam-se fragmentados. A aula cronometrada, iniciada pela disponibilização do link na plataforma digital, chamada dos alunos pelo nome e exposição dos conteúdos e/ou resolução de exercícios, ditavam um ritmo mecânico às aulas.

Nesse sentido, o aluno ao esperar o momento oportuno de se posicionar, perdia a atenção e a espontaneidade do momento. Assim, mais do que pertencer a aula, o jovem a observava como se estivesse do lado de fora. Isso não significa, que dentro da escola o estudante

³¹ Ibid., p. 38.

também não tinha a possibilidade de conduzir sua mente a outro lugar e, com isso, não “passar por” a aula, impossibilitando ser afetado. Porém, o formato das aulas online contribui para o distanciamento e exige uma outra forma de comunicação. Segundo Donna Haraway (2009), a fronteira artificial e natural deve ser repensada. As coisas e as pessoas são conduzidas por redes de vitalidade, se entrelaçam nesses fluxos e, nesse processo, constroem sentidos e vida. Nada é inteiramente natural ou artificial. O que é essencialmente humano? O que caracteriza a máquina? O que essencialmente é escola? No que consiste essa fronteira sala de aula e aulas online? Ou ainda, há fronteira entre educação presencial e remota?

2.4 “DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA”: O RECOMEÇO E A DESPEDIDA

Em 2022, ocorreu o início de mais um ano letivo e o encerramento total das medidas de segurança em relação à pandemia. Com uma carga horária de seis aulas semanais da disciplina de estudo orientado e uma aula de sociologia na turma do terceiro ano B, resolvi retomar a proposta da prática do *diário da imaginação sociológica*. Assim, conectaria a “educação remota” com a educação semipresencial (que ainda era facultativa e ao mesmo tempo, disponibilizada *online* em tempo real), em que os mesmos jovens já haviam experienciado durante a pandemia, naquela época, cursavam o primeiro ano do ensino médio.

Os registros deveriam ser feitos diariamente nas aulas de estudo orientado. Semanalmente nas sextas-feiras, cada educando escolhia um registro para compartilhar com a turma. A atividade teria a duração de um trimestre e durante a prática, com a participação dos jovens, seriam sugeridos temas norteadores para alguns registros. As versões finais deveriam ser entregues a mim como atividade avaliativa da disciplina e materiais que serviram como dados para minha pesquisa (informado e pedidos a permissão para os estudantes)

O terceiro ano B foi uma turma especial para mim. Com duas disciplinas diferentes, aulas todos os dias da semana, alguns dias ainda, nos dois períodos (manhã e tarde) e, além disso, também com a função de professora monitora da turma. Tive pela primeira vez na minha trajetória profissional na educação, sobretudo como professora de sociologia, que ano após anos padece com as arbitrariedades do governo (na redução da carga horária da disciplina), a possibilidade de acompanhar de perto o crescimento dos jovens. Neste processo, construímos uma relação de respeito e cumplicidade.

A maioria deles haviam sido meus alunos do primeiro ano do ensino médio. Juntamente com o terceiro ano A, foram também as primeiras turmas do integral. Ou seja, que desde o sexto ano do ensino fundamental faziam parte de uma educação em tempo integral. Há

seis anos, o ensino fundamental é configurado de forma integral na “Escola do Horto”, enquanto o ensino médio tornou-se integral somente em 2022. Dessa forma, eles fizeram o primeiro e segundo anos do ensino médio de forma regular. Porém, foram acometidos pela pandemia e dentro do ambiente escolar, vivenciamos suas inúmeras consequências, dentre elas, o ensino remoto.

Esse caminho foi marcado por rupturas: do ensino fundamental em tempo integral, para os primeiros anos do ensino médio em tempo regular e, parcialmente, de forma remota. Por fim, para o terceiro ano do ensino médio, que para eles, se apresentava mais uma vez em tempo integral. O isolamento social foi um período muito difícil para todos, mas principalmente para os jovens. Entre as consequências, foram notadas dificuldades na socialização, na defasagem da aprendizagem dos conteúdos e na forma de lidar com as emoções. Muitos dos estudantes do terceiro B, se conheceram no sexto ano no colégio e, de lá para cá, continuaram na mesma turma. Considerados pela comunidade escolar, desde os primeiros anos do fundamental, como uma turma dedicada, disciplinada e com grande potencial, os educadores costumavam afirmar: “essa turminha é muito boa”, “dará um ótimo ‘*terceirão*’ ou “eles estão habituados com o integral, tiveram uma boa formação”.

No decorrer do primeiro ano do ensino médio, realizado a maior parte à distância, a minha comunicação com os jovens se deu através do *diário da imaginação sociológica*. Com ele, consegui me aproximar, mesmo distante. Através das suas narrativas, de longe, consegui acompanhar a maneira que cada um lidou e refletiu em relação aos problemas enfrentados durante a pandemia e o isolamento social. Após aquele período, próximo do fim do ano, alguns deles retornaram à sala de aula de forma presencial, na modalidade em que as aulas no ambiente escolar eram híbridas. Neste retorno, de forma geral, mostravam-se silenciosos e dedicados aos estudos.

Ainda no segundo ano B, nas aulas de sociologia sobre as teorias étnico-raciais e racismo, propus através de um roteiro, a prática de um júri simulado sobre cotas raciais. Entre outras orientações, deveriam discorrer sobre argumentos, contextualizar e exemplificar. O júri seria composto pelos advogados de defesa e acusação, os jurados e o juiz. Os integrantes do grupo a favor e contra, foram decididos mediante votação, com a intenção do desenvolvimento de argumentos. Exercício muito difícil, confesso que depois fiquei preocupada com a dificuldade do trabalho, contudo, estive presente nas etapas e orientei as pesquisas. Eles apresentaram um dos melhores trabalhos que já vi, detalharam de forma dedicada, todos os argumentos contra e a favor que tenho conhecimento. Nesse mesmo trabalho, no segundo ano C, me surpreenderam e também gerou um ótimo debate.

Contudo, é inegável que as atividades de forma remota, impactaram na observação diária do professor em relação às particularidades e histórias de cada jovem, notadas muitas vezes, a partir da interação entre eles ou entre professor e aluno, ou ainda, a partir do envolvimento incitados por outros fatores inusitados que ocorrem, somente, no ambiente escolar. Durante esse período de aulas virtuais, me preocupava não olhar para rostos. Com as câmeras fechadas e a tímida participação no ambiente virtual, era perceptível a ausência, a distância.

As aulas remotas se apresentaram como algo muito longe daquilo que praticamos como educação na “Escola do Horto”. Já no segundo ano, na retomada parcial das aulas presenciais, primeiramente de forma híbrida e não obrigatória, aos poucos, os jovens foram ocupando cada vez mais, as carteiras da sala de aula, mas ainda percebia o desconforto e o estranhamento com o ambiente escolar. Nessa fase, uma das intervenções pedagógicas que gerou maior participação da turma (na época composta pelo segundo ano B), relacionava-se ao conteúdo de sociologia, que na época, tratava-se da *Formação da identidade nacional e sociologia brasileira*. Pedi para que cada aluno trouxesse para aula, uma letra de música que representasse a identidade brasileira. Durante a aula, foram orientados para que deixassem tocar um trecho da música em seus aparelhos celulares e em seguida, fizesse uma breve análise sobre o contexto político e a representação estereotipada da identidade brasileira. Ainda um pouco tímidos, notei o posicionamento crítico e a dedicação com que realizaram o trabalho.

Ao longo do ano letivo de 2022, juntos, eu e os jovens do terceiro B, organizamos nossas aulas de estudo orientado de forma bem diversificada, através de oficina de cinema, registro no diário da imaginação sociológica, debates a partir de reportagens jornalísticas, dinâmicas, assembleias na “ágora” e rodas de conversa. O objetivo era que reconhecessem suas habilidades e, principalmente, fortalecerem os laços que uniam todos ali. Para isso, fazia-se necessário possibilitar o resgate do pertencimento em relação à escola, a identidade social e coletiva da turma.

No início, percebi a falta de comunicação entre eles, aos poucos notei as “panelinhas” dentro da sala, algo comum quando trata-se de sala de aula, mas ali, a turma era dividida ao meio, a posição das carteiras e a ordem em que estavam sentados, marcava essa divisão de forma material, o grupo do lado esquerdo e o grupo do lado direito. Sentia durante as aulas, que os jovens queriam falar, mas não estavam encontrando como fazer isso. Notava-se o impacto do isolamento social, ainda muito recente, na dificuldade de comunicação entre eles.

Então, no primeiro trimestre, o diário da imaginação sociológica foi proposto novamente como intervenção pedagógica. Mais uma vez, queria me aproximar deles, propor

caminhos para conseguir lidar com o desconforto de uma turma, que havia experimentado uma educação remota não planejada, com carência de estrutura material e suporte emocional.

A proposta inicial era refletir como as suas vivências pessoais estavam relacionadas a um contexto social e político comum. Assim, nas aulas de estudo orientado, separava vinte minutos para que escrevessem no diário, orientei-os para que separassem as últimas folhas do caderno e, no final formariam com aquelas folhas um diário. O registro era feito pelo menos duas vezes por semana em sala de aula e a cada registro, eles me mostravam para o meu acompanhamento. Com isso, busca-se romper com as pré-noções construídas pelo senso comum e questionar as implicações dos fenômenos sociais em suas vidas. Para incentivar a comunicação e aproximação entre eles, propus a prática semanal de compartilhar os registros com os colegas, cada jovem escolhia um registro da semana. Para tanto, de forma ritualística, nos reunimos na ágora as sextas-feiras. Nesses momentos, praticamos o exercício da fala/escuta e do pensamento crítico.

Logo, os primeiros registros relacionavam-se com as angústias por terem deixado de vivenciar as relações que são construídas no colégio. As histórias que não desenrolaram, as festas juninas e gincanas que perderam, as apresentações de trabalho que não fizeram e as amizades que se distanciaram.

Não somente de alunos do antigo segundo B, se fez o terceiro ano B de 2022, estudantes do antigo segundo ano C (turma composta majoritariamente por jovens de Floriano) também compunham essa turma, incluindo Sabrina e o Ana., fato esse, que resultou em uma divisão interna entre dois grupos dentro do terceiro B. A divisão era material, do lado direito da sala de aula, se sentavam os jovens do antigo segundo C e do outro lado, se posicionavam os demais que vieram do segundo ano B. A divisão e conflitos dentro da turma, já notados anteriormente, foi abordada com muita clareza por Francisco:

Figura 5 — Diário da imaginação sociológica

23/05 - Bem, todos aqui já perceberam com certeza que a sala é dividida em dois grupos e isso não é um problema, ou pelo menos não deveria ser. A sala pode ser dividida em duas mas o 3º B é um só, não tem mais e nem é ético o grupo de vocês fazerem o que fazem (pro deixar claro não estou generalizando todo mundo, não tenho nada contra ninguém - tem pessoas do grupo de vocês que eu acho gentis e ^{6.05.10} "sensatos"). Enfim, não sei o motivo mas essa parte da sala toma as decisões por si só, sem consultar a resto, tipo quando escolheram as danças do desfilio do natal, ou quando nós sentimos Cozingo na oficina de cinema, se o Estefany não tivesse perguntado a hora que uma parte da turma teria ficado sem terminar o filme porque o grupo de vocês subiram para a sala e não avisaram ninguém. Também tem a parte de pessoas. Fiquei com preguiça de terminar e perdi a coragem de ir isso, espero que até o fim do ano a turma tenha uma harmonia entre si.

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Também, eles relataram as suas inseguranças intensificadas pelo período de isolamento, como descrito por Ana:

Figura 6 — Diário da imaginação sociológica

25/02 - Pediram pro mim tirar o material de novo e eu recusei, não quero recuar porém a insegurança com o meu voto foi mais alta, que odio. Já me lembro de sair porque não poderia voltar de viagem, coloquei música de to e ficou até de madrugada esquentado. Um macaco roubou um nugget do prato do meu amigo no almoço, fofa. C

03/03 - Não lembro direito o que aconteceu nos meses dia o professor pediu pro os alunos lerem algum registro da sua vida, fiquei muito ansiosa por simplesmente ter que ler algo sobre mim na frente dos outros.

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Ou ainda, sobre suas angústias em relação ao futuro, demonstrado por Diego na sua escrita:

Figura 7 — Diário da imaginação sociológica

10.05.2022
 Hoje dia 10 de maio de 2022, foi o dia da entrega das emendas do EIVEM, fiz a introdução e consegui a emenda, não sei pagar, mas, porém, com todo isso estou com muito medo, medo mesmo de conseguir a nota, pois para mim está a ser a restituição se eu não tiver opção, pois não sei se vai ser dissertativo e se eu não vou ser capaz disso, não sei o que fazer, se não conseguir vou ficar me desprezando para sempre?

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Porém, nesse processo, os convidei para lembrar de tudo o que nos anos anteriores realizaram juntos. Os passeios que fizeram com o pessoal da escola, as paredes que desenharam e tinham suas marcas, as alegrias, frustrações, trabalhos de debate, exposições, dança, música, sarau, entre outras experiências que destacavam o caminho marcado pelo envolvimento deles com a escola.

O ambiente escolar aos poucos, tornou-se o principal cenário dos registros, as práticas dentro da escola, as vivências que desencadearam diferentes emoções, sensações e conflitos. As experiências dentro da escola foram destacadas, como registrado nos seguintes trechos:

Figura 8 — Diário da imaginação sociológica

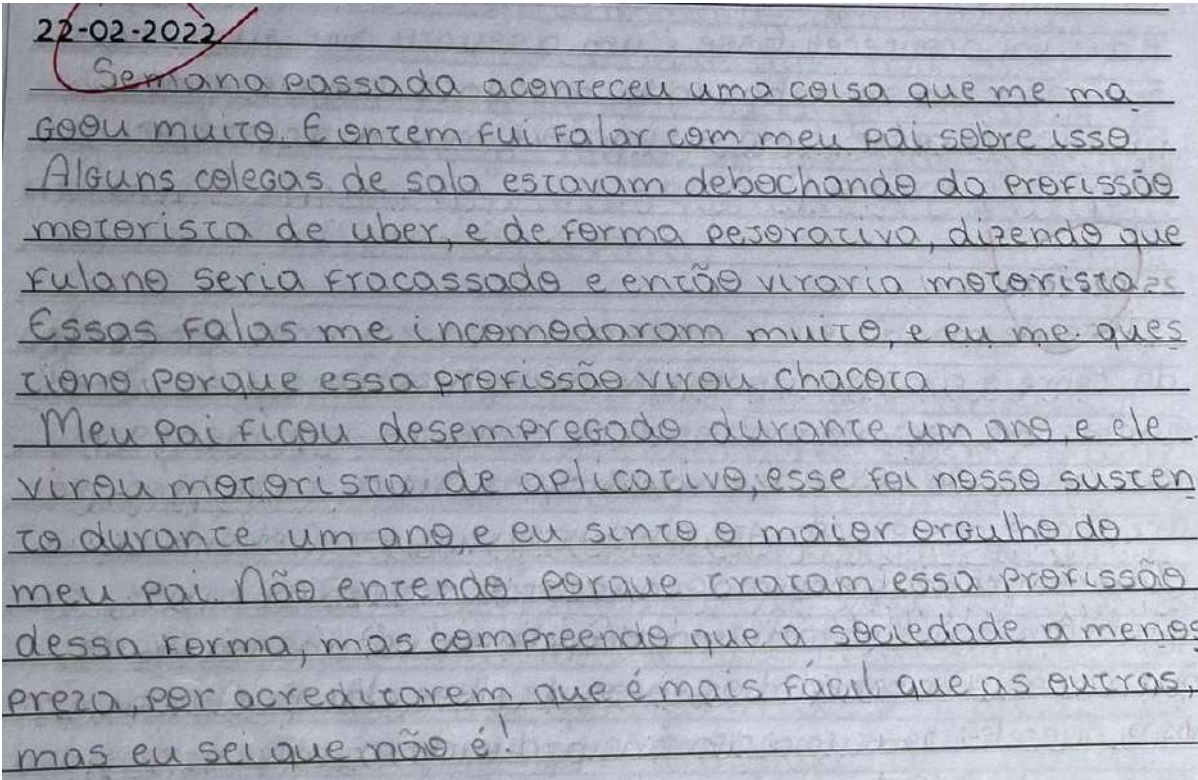
30/03/22
 Hoje dia 30 de março de 2022, fizemos apresentação do trabalho sobre os sociólogos Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, John L. Foi muito legal e interessante, pois foi como forma diferenciado do que aprendi, e sabe o que foi legal? que aprendemos de verdade, conseguimos entender cada um entendia uma forma de governo boa, e relacionar com os dias atuais, isto é, identificar tipo de Democracia - Representativa;

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Cada vez mais, os jovens foram direcionando seus relatos para uma análise das suas próprias experiências, emoções e sentimentos, muitas delas, dentro da escola. As suas vidas fora da escola e suas percepções eram entrelaçadas pela vida escolar, como exposto no relato

de Gabriel:

Figura 9 — Diário da imaginação sociológica

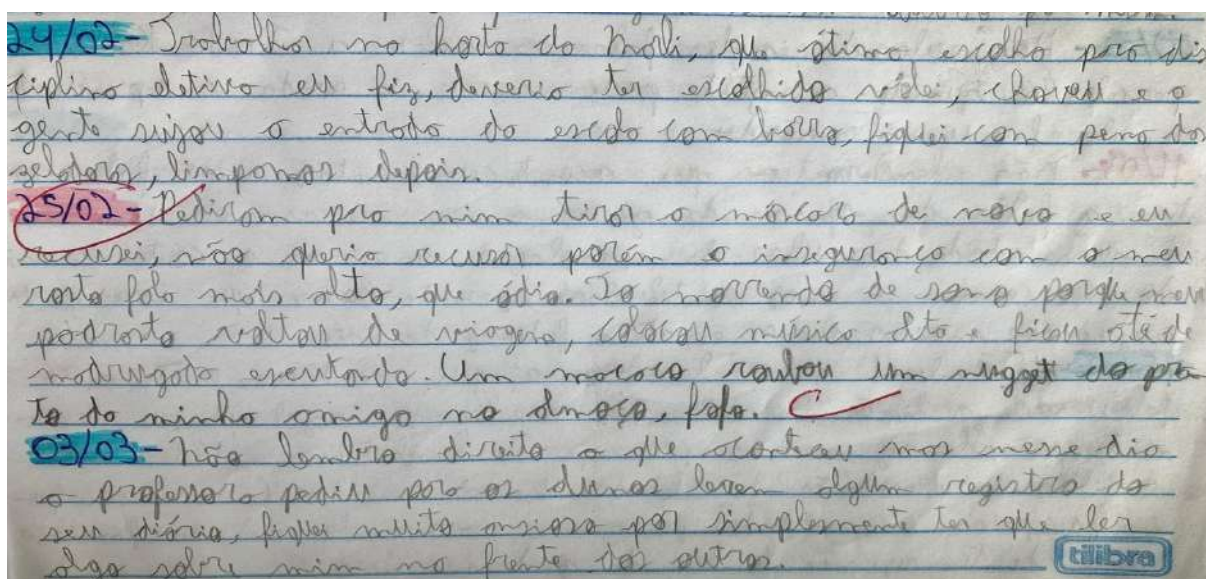


22-02-2022
Semana passada aconteceu uma coisa que me magoou muito. Ontem fui falar com meu pai sobre isso. Alguns colegas de sala estavam debochando da profissão motorista de uber, e de forma pejorativa, dizendo que fulano seria fracassado e então viraria motorista. Essas falas me incomodaram muito, e eu me questiono porque essa profissão virou chacota. Meu pai ficou desempregado durante um ano, e ele virou motorista de aplicativo, esse foi nosso sustento durante um ano, e eu sinto o maior orgulho de meu pai. Não entendo porque tratam essa profissão dessa forma, mas compreendo que a sociedade a menos preza, por acreditarem que é mais fácil que as outras, mas eu sei que não é!

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Com isso, mostravam os relatos com a intenção de eu ler e tomar conhecimento daquilo. Assim como Priscila, que destacou suas frustrações, inseguranças e empatia, em seus relatos:

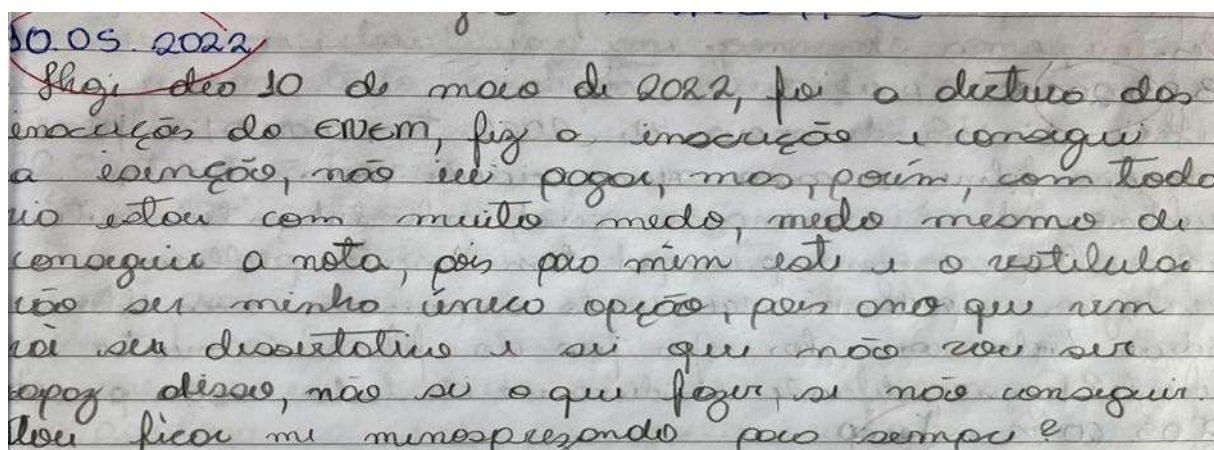
Figura 10 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Ou ainda, nas angústias em relação ao futuro, atravessados pelas desigualdades sociais:

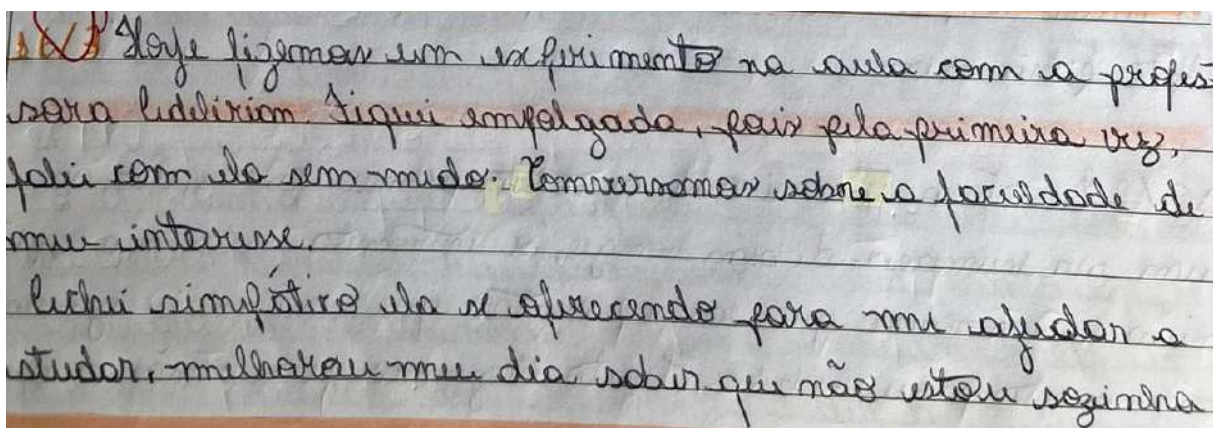
Figura 11 – Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

As relações com os professores também, era recorrente nos temas relatos no diário:

Figura 12 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Com o passar do tempo, o diário tornou-se uma prática que atravessava nossas relações. A reflexão que os jovens faziam ao escolher um tema, a busca por intencionalidades e motivações. Apresentados em forma de diálogos sobre fatos, pensamentos, indagações a partir de suas vivências, incitavam o pensamento crítico. O tom de pesquisa e investigação se configurava a partir de relatos como o de Giovani, que destacou a observação que ele e os colegas, estavam fazendo no colégio durante o horário de almoço, que consistia em acompanhar durante aquele período no pátio, o comportamento, gestos e ações de uma criança ou adolescente que não conheciam. Em conjunto, imaginavam sobre a vida daquela pessoa, seus gostos e afinidades. Na sequência, a abordavam para averiguar se conferiam com o que tinham imaginado.

Com frequência, durante as aulas, os jovens faziam uma intervenção, ao apontar que aquilo que estava sendo discutido, poderia ou seria, tema do registro no diário. Como quando durante a aula, lemos o livro que contava a história da Malala e, a partir daí, Pâmela e Cíntia utilizaram a história para refletir sobre suas trajetórias:

Figura 13 — Diário da imaginação sociológica

18.05.2022 - Tempo
 Hoje dia 18 de maio de 2022, muito frio, tenho comido
 microwaved. Falamos sobre a história do nêgro, uma mulher
 que luta aos deuses de educação para todos, principalmente
 e meninas de Pasquistas. Falamos mais
 em pouco sobre como nos vemos. Falando um pouco
 mais do quanto do nêgro para a educação feminina
 e ligando isso, mostro como o mundo é machista,
 como eles impõe padrões nos quais mulheres nos vemos
 por ter filhos, dar prazer aos homens e cuidar de
 isso. Por ser mulher, já sei né, sempre acontece coisas
 que não podemos fazer, por ser um homem, pelo seu
 roupa vulgar, ou só pelo jeito que como te julgam.
 Sei de e em muitos lugares não gostam de usar
 mais short curtos, pois se quer algo vai acontecer só
 por estar mencionando mais os pesos e vai acontecer
 julgamento seja de do família e no seu

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

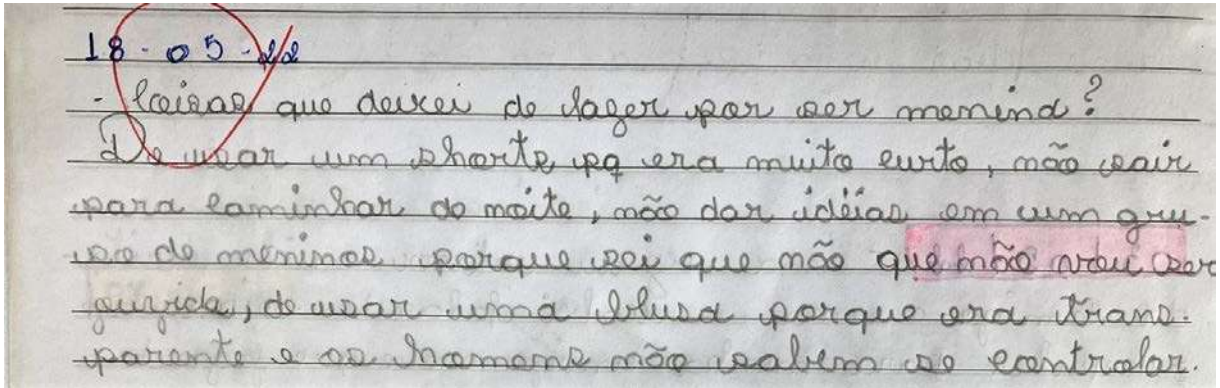
Figura 14 — Diário da imaginação sociológica

18/05 O que você deixou de fazer por ser mulher?
 Quise de sair sozinha, não consigo usar vestidos, não
 gosto de usar leggings por já ter ouvido comentários
 não vai de shorts, se se estiver incomodada, deixei
 de sair só com amigos homens, não consigo pagar
 um táxi sozinha.

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Ainda, dando sequência a reflexão, sobre: “O que você deixou de fazer por ser mulher?”, Maria relata:

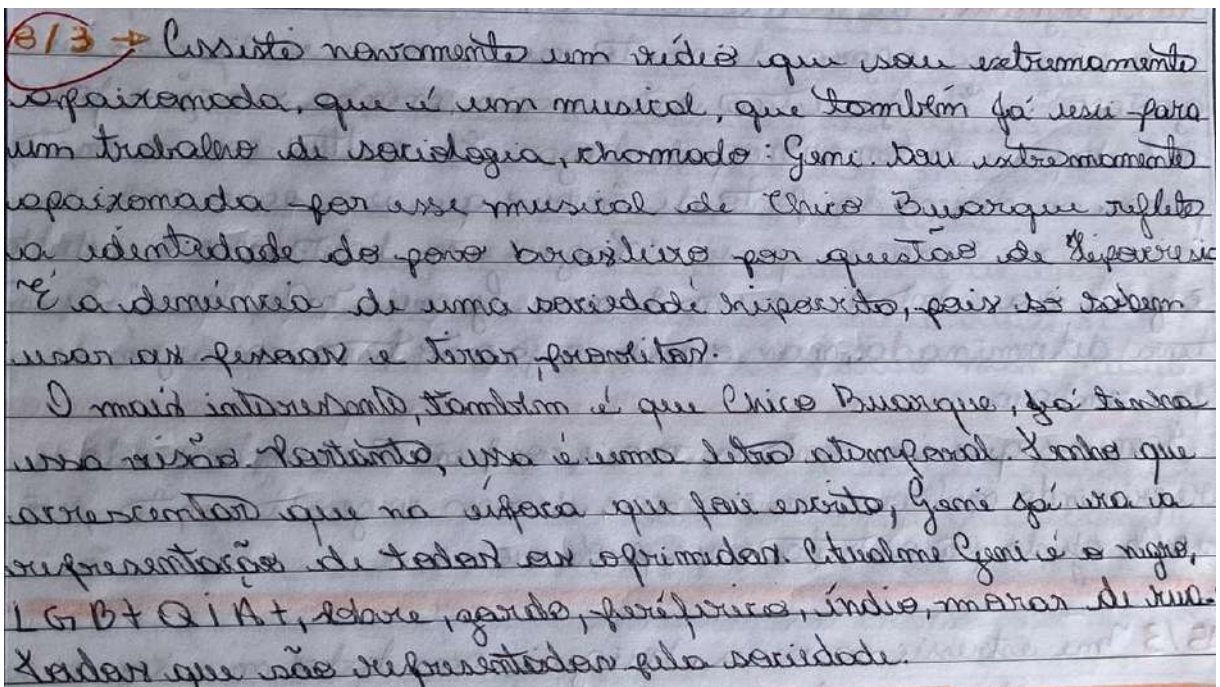
Figura 15 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Ao abordar na aula de sociologia, uma letra de música do Chico Buarque, Suzane refletiu sobre os diferentes contextos que a composição foi escrita e os dias atuais:

Figura 16 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Em alguns momentos os convidava para sair da sala de aula, para que o registro fosse feito em outro espaço da escola, na quadra de esporte, no pátio, ou ainda, em uma sombra embaixo de alguma árvore, entre os inúmeros espaços verdes que a “Escola do Horto” estava imerso. Como na narrativa de Paulo, em que o sentir se tornou o tema central das suas observações:

Figura 17 — Diário da imaginação sociológica

24-05-2022
 Estar nos sentidos, registrar o que está nem
 de: Tato, olfato, visão, audição e paladar
 Estou sentada com os meus amigos, os que eu mais gosto. Esta-
 mos sentados em um mato úmido, seco. É bastante barulhen-
 to. Tem um cheiro bem forte de capim. Tem muitos mosquitos. Eu
 consigo ouvir grilos, passarinhos, e a risada chata da Rebeca.
 Bem de fundo, o som da música do 1º ano ensaiando para a
 festa cultural. Esse lugar onde estou me trazem muitos
 lembranças, principalmente do 8º ano. Lembranças um pouco
 engraçadas, mas muito boas. Bem na minha frente tem um caramu-
 jo, o cosquinho dele me traz muita tranquilidade. Ficar
 sentada aqui, longe da sala de aula. O ar é mais fresco.
 Essa aula poderia acontecer mais vezes.

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Com o passar do tempo, aprofundaram-se nas observações e direcionaram-nas ao ambiente escolar. Em um primeiro momento, as discussões e apontamentos feitos nas sextas-feiras, durante a socialização dos registros escolhidos da semana, voltavam-se aos sentimentos, emoções e provocações pessoais de cada jovem com as relações e contextos sociais que os permeavam. Posteriormente, assumiram um caráter comum, representado pela preocupação com o coletivo. Em seu registro, Camila propõe ações dentro do ambiente escolar:

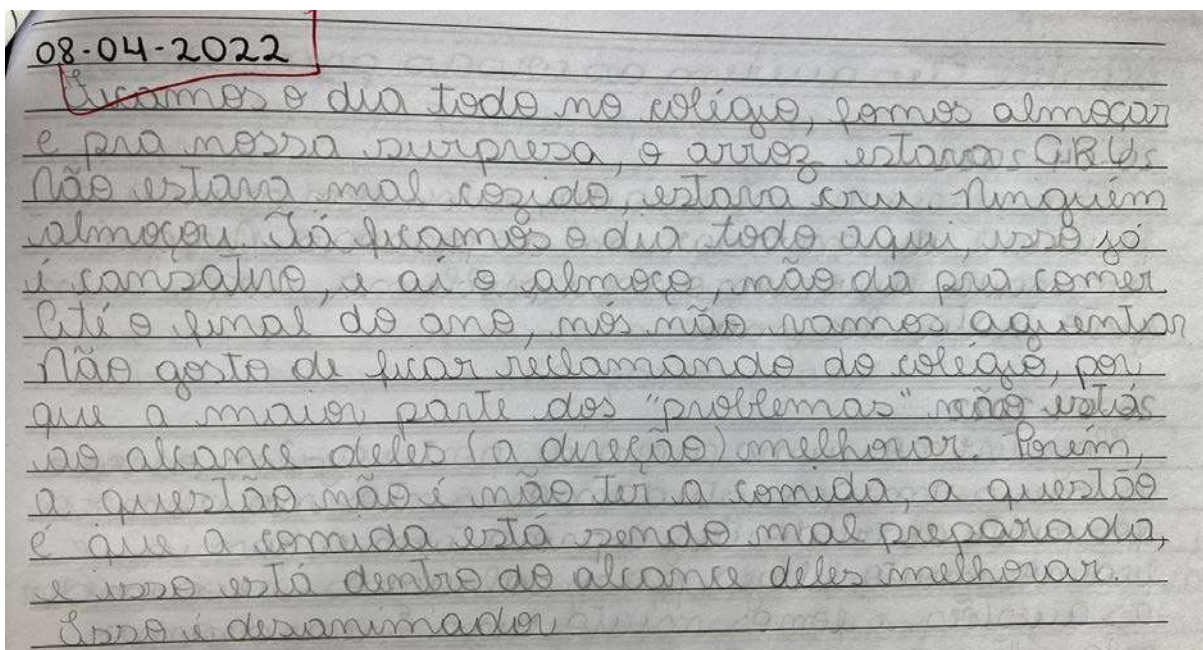
Figura 18 — Diário da imaginação sociológica

Os alunos podem formar grupos para transformar a sua
 escola.
 Acredito que a forma de transformar a escola
 seria por meio de grupos que defendem um,
 ou os mesmos sentimentos com relação a uma coisa.
 Por exemplo poderia criar um grupo de meninas
 para conversar com os meninos mais novos se
 tem coisas que eles tem dúvidas sobre o próprio
 corpo e também ensinar algumas coisas, como por
 exemplo a dicção e observante e etc. Também
 poderia formar um grupo para falar sobre as
 ideias e sentimentos dos meninos mais novos e
 também os meninos.

Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Ao direcionar os apontamentos em relação à convivência e práticas escolares. Sugestões, reclamações, críticas e análises que permeavam o colégio, se envolviam com isso, em uma teia de significados e emoções. Mariana apresentou em seus registros:

Figura 19 — Diário da imaginação sociológica

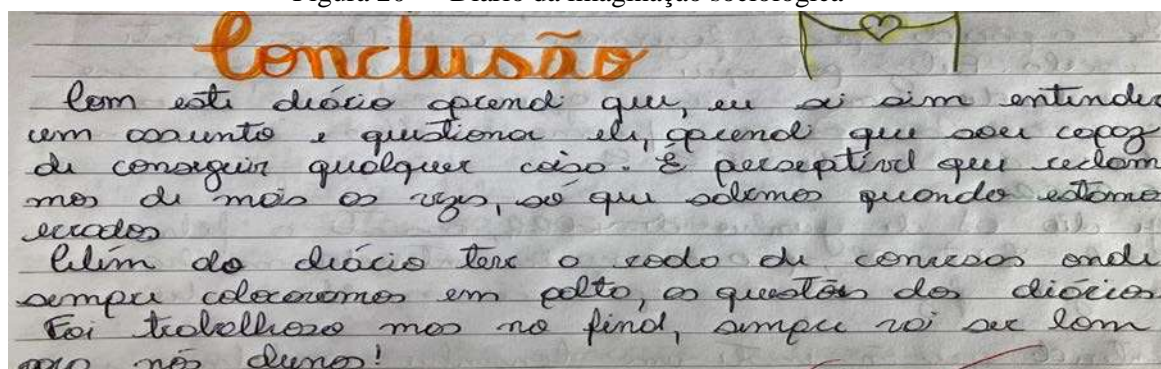


Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Nas sextas-feiras, a partir da partilha dos registros, juntos problematizamos essa *teia*. Marcados pelo envolvimento e pertencimento em relação àquela coletividade, mesmo nas críticas em relação ao colégio, os dois grupos do terceiro ano B, se uniam e se reconheciam naquela forma de expressão e existência.

Com o término do semestre encerramos também a prática do diário. Então, Pietro conclui:

Figura 20 — Diário da imaginação sociológica



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividade escolar realizada em 2022.

Inspirada por essa comunidade de aprendizagem, uma vez por semana em sala de aula, iniciei a transmissão de um episódio do documentário “*Nunca me sonharam*”, produzido pela Maria Farinha Filmes, em que a partir da voz de gestores, professores e estudantes; são apresentados os desafios, críticas e expectativas sobre o futuro de quem vive a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas no Brasil. Por sua vez, como desdobramento das atividades pedagógicas e motivada pelas experiências em relação ao *diário da imaginação sociológica*, propus uma nova prática.

No segundo semestre, mais confiantes, analíticos e confortáveis com minhas intervenções, construímos a *assembleia*. Esta, era realizada na “*ágora*”, todas as sextas-feiras, em um espaço novo na escola, ao ar livre, pensada para ser usada como uma sala de aula sem paredes. A partir do documentário, os jovens eram convidados a pensar sobre a escola e como se sentiam frente aos conflitos. Com isso, a partir de suas percepções e observações, propõem-se soluções e possibilidades.



Esse conjunto de atividades que se desdobravam da produção dos diários transformaram minhas aulas e, como penso, ajudaram a modificar a experiência escolar de minhas turmas nesse período tão difícil em que estivemos juntos. Por meio da escrita, do diálogo e da troca de afetos, sensibilidades e percepções a respeito da realidade em que estávamos todos inseridos, dentro e fora das escolas, entendo que conseguimos suportar o isolamento e a “pressão” exercida pela nova realidade educacional que se apresentou para estudantes e professores com a implementação de novas políticas administrativas, curriculares e

pedagógicas com um caráter eminentemente neoliberal no Paraná. Seria essa uma maneira de fazer comunidade na escola?

2.5 FORMATURA: FECHAMENTO DE UM CICLO E NARRATIVAS A PARTIR DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

A colação de grau do ensino médio é uma cerimônia aguardada pelos jovens. É um momento de comemoração, homenagem e despedida. Simboliza o encerramento de um ciclo. É imbuído de emoções, sentimentos e simbologias. E, que nem todos estão preparados para sentir.

O salão escolhido pelos formandos era amplo e frio. As cadeiras em que os familiares estavam sentados direcionaram-se à frente do palco. Do lado esquerdo, próximo ao tablado, estavam dispostas as cadeiras reservadas aos formandos da turma do terceiro ano A e do lado direito, que estavam reservadas ao terceiro ano B. A mesa ao centro do salão era composta pela diretora, vice-diretora, professores e Sandra, “Tia Sandra”, como é carinhosamente chamada pelos alunos, trabalha no colégio, há mais de trinta anos, ali estudam ou estudaram seus sobrinhos e netos, Sandra tem o cargo de inspetora, função que há tempos atrás, foi retirada do quadro do funcionalismo público dentro das escolas. Ela conhece como ninguém a “Escola do Horto”, dona de todos os molhos de chaves da escola, sabe onde estão materiais esquecidos, conhece e cuidou de todos os cachorros que já habitaram o ambiente escolar. Com uma voz doce e pausada, ela sempre me ajuda a recordar quem é filho de quem, parente daquele outro, se referindo a diferentes gerações que estudaram na escola. Os alunos costumam dizer que, quem não gosta da “tia Sandra” nem gente é.

Em cima do palco o som estava montado e o microfone posicionado para o orador direcionar a cerimônia. Logo, os formandos e educadores foram chamados para se posicionarem à frente do salão para a cerimônia de entrada. Ao chegar na entrada, os formandos já estavam enfileirados. Andei em direção a fila formada pelos alunos do terceiro ano B, os jovens estavam nervosos. Inquietos, se balançavam e pediam para eu ajeitar suas becas, enquanto isso, reclamavam o quão feio era aquele chapéu, que não parava na cabeça, que não cabia! Com a vestimenta, estavam só com os pés à mostra, as meninas de salto alto, impecavelmente maquiadas e cabelos soltos. Os meninos de tênis aparentemente novos, alguns estavam com correntes longas em cima da beca e cabelos alinhados, um deles era Léo, comentei que ele tinha cortado o cabelo, e ele passando as mãos no cabelo, respondeu: “ah é né prô, cabelinho na régua, né”.

Aquele momento em que as pessoas presentes, fizeram parte das suas histórias, os

jovens seriam notados e homenageados. Então, percebi a ausência de alguns deles, perguntei se o Flavio, Vitor, Kaio, não viriam, e Léo, como porta voz da turma, respondeu prontamente que não sabiam, mas que achavam que não. Sabia que Vitor estava passando por muitos conflitos em casa, com pais extremamente conservadores, estava com dificuldades de viver sua sexualidade de forma livre. Já havíamos conversado muitas vezes sobre os problemas que o cometia, além disso, introspectivo, não tinha um bom relacionamento com a turma.

Dessa forma também acontecia com os demais que não estavam presentes, Vitor e Flávio não participavam de algumas dinâmicas propostas em sala de aula que precisavam se expressarem, “não quero falar, é obrigado?”, ou ainda, “não tenho nenhuma ideia sobre isso”, os tão famosos trabalhos de apresentação, característicos do colégio, também era uma dificuldade para os dois, no fim do ano letivo Flávio estava bem menos tímido, mas ainda assim, a comunicação era difícil Kaio e Flávio. eram mais expressivos, Kaio tinha um problema de dicção, algo que o envergonha na hora de falar, os colegas o tratavam com muito respeito, mas diante de um debate na aula de Sociologia, entre a turma deles e o outro terceiro A, eles ficaram indignados da forma que os outros jovens trataram Kaio, foi uma das primeiras vezes que percebi eles reagindo como uma turma/grupo.

O cerimonialista indicou que deveria entrar no salão de braços dados com a primeira formanda e com Mauro, o outro professor paraninfo da turma e, depois, deveria retornar para entrar novamente ao anunciar meu nome para compor a mesa. Mauro é professor de geografia há muitos anos no colégio, leciona também na rede particular, sensível e comprometido com a educação, sempre está por dentro de todos os acontecimentos da realidade, expõe tudo isso nas suas aulas de geopolítica. Parceiro em vários trabalhos com os jovens, foi convidado logo no início do ano pela turma para ser paraninfo, o mesmo os alertou que não lecionaria esse ano para eles e que achava ainda cedo, pois iriam conhecer outros professores, eles discordaram.

No final do ano, na *assembleia* colocaram como tema da reunião que queriam retirar o convite que fizeram ao professor, devido a um conflito que alguns alunos tinham tido com ele e pelo fato de estarem distantes dele, já que não tinha sido professor deles naquele ano. Em discussão, levantei algumas questões: como retirar um convite? Será que a pessoa pode ser julgada por um momento? Mauro foi professor de muitos de vocês desde o sexto ano, quantas memórias criaram juntos? Pedi para lembrarem momentos diferentes que viveram com ele, anotarem e lerem quando duvidassem da escolha que tinham feito. Com frequência problematizamos relações e práticas na *assembleia*, como quando A. fez uma filmagem, sem autorização, como caráter de denúncia, dentro do espaço escolar e foi advertida por isso. Reflexões foram propostas pelos jovens, como: A quem serve essa denúncia? Quais elementos

e consequências estão implícitos na divulgação desse vídeo? As intenções do autor foram claramente expostas na filmagem? Há outras maneiras de resolver esse problema? O vídeo realmente configura-se como caráter de denúncia?

Posicionada para a entrada ao lado da Ana, senti suas mãos geladas, olhei para ela e disse para ficar calma. Aflita, ela me disse “minhas pernas estão tremendo e acho que vou chorar, não vou conseguir”, pedi para ela respirar fundo e tentei acalmá-la. Entramos no salão sorrindo.

Após a entrada, seguiram com os elementos que compõem o protocolo da cerimônia, como o hino nacional, juramento, entre outros. Na sequência, a diretora Silvia, iniciou o seu discurso, destacou que ali estavam se formando as primeiras turmas do integral e que ao mesmo tempo, teve seus caminhos interrompidos pela pandemia. Ainda sobre esse momento, afirmou como as aulas remotas foram difíceis para todos, que “nossa escola é vida, é vivida dentro dos seus ambientes”, assim as adversidades foram superadas pelo amor, que é encontrado nas relações construídas dentro da escola, contudo, ficou eternizado na memória dos envolvidos e, fez com que tivéssemos superado esse momento com poucas desistências. Destacou todo empenho dos educadores, família e estudantes em recriar à distância, uma educação que fazemos centrada no convívio, “no olho no olho”, nos acordos diários, nos exemplos, no acompanhamento individualizado e no acolhimento. Mas, o amor constrói, recria, transforma e motiva”.

A “Escola do Horto” há tempos é destaque como uma boa escola em Maringá, porém muitas mudanças ocorreram de pouco mais de uma década para cá. Há treze anos atrás, quando iniciei minha trajetória no colégio, o escolhi pelos mesmos motivos da maioria dos professores que chegam até ali por terem ouvido que era uma boa escola, mesmo não sabendo exatamente o que isso significava. Além disso, por conta da sua localização privilegiada dentro do horto florestal, mesmo assim é bem longe do centro da cidade, ao longo desses anos me deparei com vários professores que assim como eu, preferem percorrer grandes distâncias para lecionar no Florestal, do que trabalharem em colégios mais próximos de onde moravam. As justificativas que notava, era que os alunos ali, eram “mais tranquilos”, “bons de conteúdo” e que, em geral, respeitavam o professor. Boas condições de trabalho é o que professores almejam, mas isso sempre me pareceu estar mais relacionado aos jovens do que à equipe pedagógica ou direção.

A equipe pedagógica durante esses anos foi composta por muitas pedagogas diferentes, há pouco tempo, a direção tem um pouco mais de autonomia para interferir em relação aos profissionais que irão atuar na escola. Em geral, a equipe faz um trabalho efetivo em relação aos pais, que são convocados a participar da vida escolar de seus filhos, fazem levantamento

para compreenderem a conjuntura de cada família e conscientizar os professores sempre que possível. No início, percebia um grande poder de voz dos professores, não de todos, daqueles mais antigos da “casa” que sempre faziam questão de destacar em seus longos anos dedicados à escola, isso se sobressaía frente à equipe pedagógica. Esse grupo de professores, com posicionamentos conservadores e ancorados em uma educação tradicional, faziam valer as suas ideias e condutas.

Hoje, as narrativas estão em disputa dentro da “Escola do Horto”. Com o processo de democratização da educação nos anos 2000 e, posteriormente, com a ampliação da carga horária das humanidades, assim como, a concretização da educação em tempo integral no fundamental, fizeram com que novos professores com uma outra formação e posicionamento, transformassem a composição do quadro funcional do colégio. A direção na maior parte do tempo, se manteve com condutas conservadoras, haja visto, a postura não combativa diante das determinações do núcleo de educação e Seed.

Por outro lado, em um colégio que se configurou com um grande poder de voz de um grupo de professores, teve que ouvir nesse processo, outras vozes entre eles. Os grupos formados por professores, assim como dentro das salas de aula entre os alunos, são nítidos. Essa disputa ficou ainda mais evidente durante esses últimos anos, notável por todos, durante o cenário da última eleição presidencial.

Certo dia na aula de sociologia no terceiro B, Suelen me questionou, quando eu, na tentativa de proporcionar outras formações de grupos entre os jovens, sugeri que não se dividissem de acordo com as “panelinhas” para realização daquele trabalho. Então, ela perguntou: “mas por que temos que desmanchar nossos grupos se vocês também têm grupinhos entre os professores?”. Contudo, arrisco dizer que essa contradição, é uma das características marcantes da identidade da escola. A pluralidade, a diversidade e o envolvimento de toda a equipe, a partir e, sobretudo, dessas diferenças.

Na sequência da colação de grau, Ana, como oradora da turma fez uma homenagem aos professores, destacou as apresentações de trabalhos, como o da cultura cigana na disciplina de filosofia e o quanto aprenderam com eles. Também, abordou o envolvimento e comprometimento dos professores. Ela só citou quatro professores. Lembrei que eles tinham comentado que não iriam citar todos. Durante o ano, nas assembleias a turma relatou muitos conflitos, casos de preconceito e racismo. Refletimos sobre cada conflito, com liberdade e evitando pré-julgamentos. Eles demonstravam uma postura crítica e pressionavam a direção para ações punitivas. Ao longo do ano, com a falta de apoio e a desilusão frente às suas expectativas, foram tomados pela frustração.

Após, a Ana, Kariny e Gael. direcionaram suas falas aos paraninfos. Então, Kariny disse: “nunca tivemos uma professora que nos acolhesse da forma que você nos acolheu, você cuidou de nós, nos escutou e nos entendeu. Você tomou a nossa dor e fez de tudo para resolver, demorou um pouco, mas você conseguiu, o nosso terceiro ano deixou de ser dois grupos diferentes, você nos fez terceiro B”. Enquanto Kariny falava com a voz trêmula, lembrava do meu discurso que já havia preparado e a sintonia entre eles. O quanto aquelas palavras, intenções e emoções foram reiteradas por mim.



Por fim, a porta-voz Kariny continuou: “Suas dinâmicas foram essenciais para o nosso crescimento pessoal, esperávamos o dia da assembleia a semana inteira, e quando chegava uma aula era muito pouco. Sete aulas ainda era pouco para tanto. As aulas de sociologia nos fizeram críticos, seres pensantes, nos ensinou a questionar e a não aceitar a primeira resposta. Você nunca deixou de prestar atenção em nada. Atenção durante todo o caminho. Professora, nossa gratidão é eterna, você faz parte da nossa essência, somos quem somos hoje, porque você nos ajudou a descobrir. Vamos sentir muito a sua falta, sempre que conquistarmos algo é em você que vamos pensar e que vamos querer contar. Você nos ensinou a ser assim”.

Na minha vez, não poderia deixar de chamar a atenção, sobre as conexões entre o discurso da turma transmitida por Kariny e o meu, o mesmo tom e observações que se completavam. Destaquei em minha fala, a turma respeitosa que foram - entre eles, consigo mesmos e sobretudo, com a comunidade formada a partir do colégio – que conseguiram com

isso, encontrar semelhanças na diversidade, potência nas adversidades e beleza nas imperfeições.



Assim, também tive a oportunidade de dizer-lhes que o “estudo orientado” se apresentou mais como uma orientação para vida, em que dei todos os conselhos que gostaria de ter recebido e que nesse caminho, mais aprendi que ensinei (se é que há ensinar, onde se vive, se envolve e se constrói). Que nunca foi só sobre conteúdos e sentia através do envolvimento de cada um, que eles sabiam disso, participamos de uma educação para liberdade. Que ali, no ambiente escolar, buscamos formar cidadãos críticos e conscientes e, que nesse sentido, demonstraram ter aprendido tudo o que almejamos ensinar. E ainda, respondi de forma afirmativa à pergunta do G. que me fazia, toda segunda-feira, durante a aplicação da prova de simulado. Sim, sentiria saudades deles, mas que estavam prontos.

Na sequência, Mauro, também paraninfo, completou dizendo que estava muito emocionado com todas as falas e, que tudo que falasse seria redundante, porque tudo o que tinha sido dito até o momento era sobre cuidado e proximidade, “afeto está no DNA dessa escola”, e ainda acrescentou, “somos feitos de relações”.

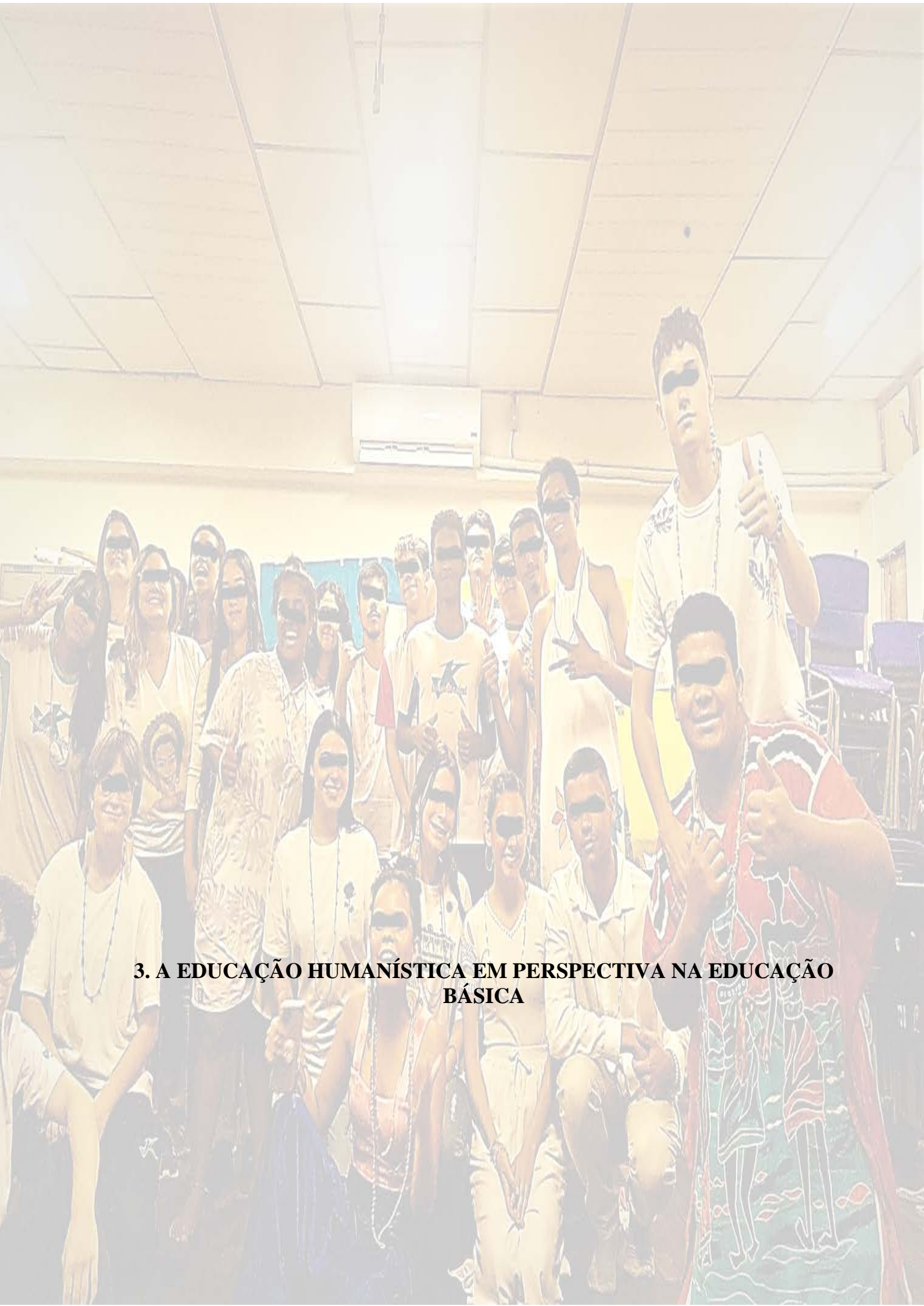
Assim como destacado na fala da Kariny eu me assumi como porto seguro para esses jovens, mas ao mesmo tempo, eles também foram para mim, frente a um cenário de políticas neoliberais direcionadas às escolas que sucumbiam às minhas esperanças sobre uma educação libertária todos os dias. Experimentei com eles a escuta e a atenção. De forma muito intuitiva, me reconectei com a adolescente que eu fui, a fim de compreendê-los. Durante esse processo,

ouvi deles: “os adultos muitas vezes, querem que eles pensem com as nossas cabeças, mas não somos eles”, “não dá para sermos críticos só quando a escola quer”, “o professor diz, mas esse exercício é fácil, fácil para ele que tem faculdade, pós-graduação, faz isso há dez anos”, com isso, consegui aprender com a forma de pensar e sentir deles.

Entretanto, não foi simples assumir esse papel e fazer essa escolha. Nos corredores e na sala dos professores, escutava comentários como: “passou para o lado deles”, “tá sendo amiguinha de aluno” e alertas da equipe pedagógica “o “3B está muito inflamado”, “o 3B é muito mimimi”, “não dá corda, eles gostam de uma muvuca” e ainda, “eles são crias sua”.

Contudo, acredito que existem encontros que possibilitem uma comunidade de aprendizagem. Porém, o encontro só é possível se as duas partes estiverem dispostas, abertas e atentas, para que percorram juntos o caminho. Para tanto, é necessário afetar e deixar ser afetado. Várias vezes refleti que, ao contrário do que alguns pensam, a identidade do terceiro B é o reflexo do *Horto*. Eles eram “crias da *Escola do Horto*” com todas as suas contradições - permeadas por conflitos, problemas, envolvimento, responsabilidades, valores, relações, comprometimento - com tudo aquilo que os torna vivos. Essa turma de jovens cresceu tanto, que a instituição escolar não dava mais conta, eles estavam prontos, pois já não cabiam mais ali.





3. A EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA EM PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De forma analítica e crítica, na seção 3, será abordada uma proposta de intervenção e transformação, a partir das vivências observadas no campo escolar. A partir do aporte teórico mobilizado durante a pesquisa e das experiências pesquisadas, o capítulo centraliza-se na proposição de práticas pedagógicas dentro da “Escola do Horto”. Pretende-se analisar as experiências educativas vividas na “Escola do Horto”, em relação ao contexto político em que a escola está inserida, ao considerar que essas experiências atravessam e são atravessadas pelas políticas públicas da educação paranaense. Com isso, para Jorge Bondía (2002, p. 21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” A partir disso, a pesquisa e intervenção dar-se-á a partir das turmas do ensino médio nas aulas de Sociologia, Estudo Orientado no terceiro ano B, Preparação pós-médio nos primeiros anos do ensino médio e Projeto de Vida em turmas do ensino fundamental II e médio.

O conteúdo utilitarista do saber, proposto por organizações e aglomerados internacionais (por exemplo, OCDE e Comissão Europeia) submete a escola à racionalidade empresarial. Nesse aspecto, nenhuma instituição ou forma de educação estaria alheia às exigências do mercado. As tecnologias e metodologias ativas funcionariam como facilitadoras na formação voltada à profissionalização. Nesse sentido, deve-se inculcar no educando a ideia de que o aprendizado é permanente.

Preconiza-se a partir disso, uma pedagogia tecnicista focada nas “competências básicas comercializáveis” que o indivíduo é capaz de acumular ao longo da vida. A lógica econômica é transferida para dentro da escola. Exige-se o saber útil para que o jovem perceba a continuidade entre a escola e o trabalho. Por isso, ele não pode perder tempo no caminho da acumulação de conhecimentos que lhe possibilite a construção de uma diversidade de competências pessoais, que por sua vez, o capacite para o mundo do trabalho.

A reforma do ensino médio, inscrita em um contexto de mudanças que aproximam a escola aos interesses do mercado econômico, organiza a preocupação com as competências humanas através da reformulação do currículo. Através da ideia da “escola da escolha”, em que o jovem supostamente teria mais autonomia, com a possibilidade de fazer escolhas em relação às disciplinas, estrutura-se um currículo por áreas de ensino (ciências humanas, matemática, linguagens, ciências da natureza e tecnológica). O “novo ensino médio” também é composto por diferentes disciplinas, como a de empreendedorismo. Nesse caso, é visível a relação entre a lógica empresarial e o discurso neoliberal na proposta curricular.

Entretanto, o “novo ensino médio” e seus desdobramentos, inscrito em um contexto de educação integral, configura-se em um cenário particular na “Escola do horto”. Nesse

sentido, as disciplinas de “projeto de vida”, “estudo orientado”, “preparação pós-médio” e mais recentemente “corresponsabilidade social” que reforçam uma ideologia neoliberal e são assentadas no “pacote de competências básicas” se reconfiguram em perspectiva ao diálogo com as ciências sociais. Para tanto, como articula-se um projeto neoliberal com uma educação vivida de forma integral? De que forma as ciências sociais atravessa a prática dos componentes curriculares citados? É possível fazer comunidade para além das propostas e projetos impostos?

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NO ENSINO INTEGRAL

A disciplina de “projeto de vida” faz parte do currículo da “Escola do Horto” há alguns anos, posto que, o colégio contempla a educação em tempo integral no ensino fundamental II a cerca de seis anos. Na minha trajetória como professora dentro da “Escola do Horto”, projeto de vida - posteriormente à disciplina de empreendedorismo – representou para mim, uma das portas de entrada para o ensino fundamental II, foi através desse componente curricular que iniciei minhas aulas com crianças dos oitavos e nonos anos na educação básica. Ser professora do ensino fundamental, para crianças de dez a quatorze anos é um grande desafio para mim, pois é como se eu tivesse que forjar uma outra maneira de comunicação que não estou habituada. Não se trata apenas de mudar a didática, mas de acessar e compreender um “mundinho”, uma forma própria dessa idade, de ver o mundo. Assim, considero que há formas de comunicação diferentes para cada fase da vida e formação escolar. Como professora de sociologia, desde a graduação a luta pela implementação, manutenção e ampliação da carga horária da disciplina de sociologia na educação básica, referia-se sempre, ao ensino médio.

De lá para cá, ministrei aulas na educação básica em todos os anos do ensino médio em diferentes turnos e em cursos profissionalizantes para adultos, na modalidade pós-médio. Ao longo dos anos, acredito que desenvolvi uma forma própria de comunicação com os adolescentes, fruto de um longo processo de amadurecimento dentro da minha profissão e da percepção do lugar que ocupo. No início da minha carreira, sentia um certo desconforto, pois minha idade era próxima a dos jovens, na busca pela autoridade e reconhecimento, me perdia ou não enfatizava esse canal de comunicação com eles. Para hooks (2017), essa autoridade é o lugar comum do professor, desprender-se significa se expor, revelar-se, caminho difícil e delicado; mas imprescindível para a construção da comunidade em sala de aula.

A adolescência é uma importante fase da vida, repleta de descobertas, questionamentos, desafios e transformações. A partir da modernidade, a adolescência costuma ser, a fase em que o jovem se questiona, se rebela, não se encaixa, percebe-se como indivíduo

autônomo desprendido do núcleo familiar e talvez, por isso, incompreendido. Cheia de camadas, nem criança e nem adulto, arrisco dizer, que as ciências sociais se articulam com essa fase da vida de uma forma fascinante e intrigante.

Na minha trajetória pessoal, a adolescência foi uma fase marcante e difícil. Isso fez com que buscasse dentro de mim formas de me comunicar com esses jovens, que não são os mesmos do que há vinte anos atrás, mas que passam por conflitos, questionamentos, pressões que de alguma forma, se conectam.

Nesse caminho, conheci a Elza, professora de filosofia na “Escola do Horto”. Ela entrou na escola um ano depois de mim, nos aproximamos logo de início, juntas tivemos essa missão da valorização das disciplinas da nossa formação dentro da escola, não era só estruturalmente ou institucionalmente que a sociologia e filosofia lutavam por espaço na educação básica, esse processo acontecia também dentro da sociedade e, sobretudo, entre a comunidade escolar nos colégios. No *Horto* não foi diferente, profissionais da educação indagavam e ainda questionam, sobre a finalidade desses conhecimentos na escola - “pra que servem?”, “são teorias malucas!”, “muito pesado para crianças e adolescentes”, “é só fazer um debate ou roda de conversa nessas aulas”, “trata-se de promover a socialização?!” mas é realmente uma ciência?” – com essa abordagem, inferiorizam e deslegitimam essas formas de conhecimento enquanto pensamento lógico e/ou científico. Algumas vezes, essa descrença apresentava-se em forma de preconceito ou intolerância: em relação a temas abordados pelas ciências sociais e filosofia, a ferramentas pedagógicas utilizadas em sala de aula como músicas, questionadas devido aos estilos musicais (funk e rap) apresentados em sala de aula e em deslegitimação de trabalhos produzidos pelos alunos quanto ao conteúdo e estética apresentados.

Precisávamos mais do que os professores de outras áreas, apresentar justificativas e destacar a relação das nossas práticas pedagógicas com os conteúdos propostos pelas diretrizes da educação do Paraná ao que se fazia referência ao componente curricular. Dentro da sala de aula, o esforço era para construir no imaginário dos jovens que a filosofia e sociologia tinham a mesma relevância do que as outras disciplinas, para além disso, fazia-se necessário comunicar à eles, que os problemas sociais, fatos da sociedade e questionamentos do pensamento humano podem ser analisados e refletidos com rigor.

Em um primeiro momento, talvez estivesse tão focada nessa exigente “missão” que não percebi o que mais importava nesse caminho. Já Elza, sempre soube. Mulher guerreira, órfã, trabalhou boa parte da sua vida como babá e empregada doméstica, com quase quarenta anos se formou no curso de Filosofia na Universidade Estadual de Maringá e na sequência,

através de concurso público efetivou-se como professora da rede estadual, a “Escola do Horto” tem muita sorte em tê-la no quadro de professores. Professora da vida, ela tem uma forma de se comunicar com os jovens forte e atenciosa, sempre aberta para escutá-los e acolhe-los, faz isso de uma maneira conscientemente ativa. Explosiva, dedicada, é conhecida por não ter “papas na língua”, em sala de aula exerce sua autoridade de uma forma incisiva e ao mesmo tempo, afetuosa. Com o tempo e o fato de sermos as únicas professoras de sociologia e filosofia do colégio do Horto há anos, frente aos desafios enfrentados nesse espaço escolar, fomos nos fortalecendo e desenvolvendo uma parceria na proposição de atividades (que por muitas vezes escutei dos jovens, serem as mais difíceis de colocar em prática, porém como eles realmente aprendiam) e planejamentos. Hoje, com o “novo ensino médio” e a disciplina de projeto de vida em todas as séries da educação básica, divido as turmas desse componente com a Elza, ela por sua vez, sob sua responsabilidade soma-se também, a disciplina de filosofia e a coordenação de ciências humanas do colégio. A coordenadora pedagógica costuma dizer que projeto de vida é a principal disciplina nessa nova proposta, que todas as demais devem articular-se a ela, que representa a comunicação e o coração da escola.

O componente curricular de projeto de vida, articula-se com os princípios da psicologia. Por meio do autoconhecimento, propõe fazer com que o jovem seja capaz de projetar sonhos e ambições através de objetivos, metas e prazos. Enfatiza-se o protagonismo e o autoconhecimento. Por meio do autoconhecimento, se propõe capacitar o jovem para projetar sonhos e ambições através de objetivos, metas e prazos.

O planejamento apresentado pela Seed, a partir do Registro de classe online (RCO), é resultado de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2021). Logo nas primeiras páginas do material didático a preocupação com o desenvolvimento das competências e as noções relacionadas à aprendizagem ao longo da vida são evidenciadas:

As aulas foram concebidas para oferecer a situação didática idealizada para apoiar o estudante no desenvolvimento da capacidade de planejamento e de execução, fundamentais para transformar suas ambições em projetos muito importantes. Para isso, trata de temas que estimula um conjunto amplo de habilidades como o autoconhecimento e aquelas relativas às competências sociais e produtivas para apoiar o estudante na capacidade de continuar a aprender ao longo da vida (ICE, 2021, p. 5).

Nesse viés, competências psicoemocionais são priorizadas. Psicologizando o saber, essas competências pretendem utilizar o autoconhecimento para instrumentalizar as emoções expressas pelos discentes. Tais emoções, por sua vez, visam preparar cada estudante individualmente para as prováveis “instabilidades” do mundo do trabalho. Inclusive, nas propostas de atividades descritas nos materiais didáticos estimulam os jovens a fazerem relatos

pessoais que envolvam a nomeação e classificação de seus sentimentos e emoções. É curioso observar, que esse componente curricular instiga o “trabalho com as emoções” sem a preocupação do domínio profissional do professor que conduzirá essas discussões.

Tive a possibilidade de vivenciar essas contradições que o novo ensino médio esteve provocando no ano de 2022 durante uma aula de projeto de vida, no primeiro ano do ensino médio. Tentava explicar, a partir do material didático proposto, as diferentes dimensões do ser humano (social, mental e físico) e a importância de direcionarmos nossa atenção a cada uma delas. No esforço de contextualizar aquelas informações e responder as dúvidas sobre o que significava “guru da corrida”, termo utilizado para descrever uma personalidade dentro do esporte, no canto direito da sala, uma garota levantou a mão e na sequência, questiona-me se eu era psicóloga. Respondi que minha formação era professora e a indaguei sobre o porquê da pergunta, ela disse que parecia, demonstrando com isso, o referencial da psicologia na abordagem da disciplina de “projeto de vida”.

Em outra ocasião, na turma do segundo ano B, ao propor uma atividade que se relacionava com memórias familiares e sentimentos ou emoções despertadas em determinadas situações de suas vidas, André prontamente se negou a fazer e justificou que aquilo só contava para sua psicóloga. Em seguida, Maria perguntou por que eu queria saber sobre aquilo e o que naquela proposta de ação estava atrelada aos conteúdos exigidos pela disciplina. Em certos momentos, os jovens demonstram desconfortos com as atividades que incitam explicar suas emoções e estranham as propostas pedagógicas que são centralizadas no autoconhecimento. O material didático digital proposto no RCO, o qual deve orientar a prática docente da disciplina de “projeto de vida”, ofertada para todo ensino fundamental e médio nas escolas em tempo integral, é composto também por slides produzidos pela Seed em parceria com a UNESCO. No final de cada material da disciplina, há uma justificativa referente a parceria entre a SEED e a instituição internacional, que centraliza sua atuação nas “soluções inovadoras de gestão da rede estadual de educação do Paraná”:

Figura 18 — Termo de Cooperação Técnica

COOPERAÇÃO TÉCNICA

Esta publicação tem a cooperação entre a UNESCO e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná no âmbito da parceria PRODOC 914BRZ1091, cujo objetivo é trazer soluções inovadoras de gestão da rede pública estadual de educação do Paraná para a melhoria da aprendizagem dos alunos. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.



Fonte: imagem elaborada pela autora com base em atividades escolares realizadas em 2020.

Na publicação, a “cooperação” entre as instituições relaciona-se como investimento na gestão da escola pública, ou ainda, como um facilitador na aprendizagem dos alunos. Além do mais, normatiza a ideia de gestão dentro da educação, tratando-a como empresa. Ao mesmo tempo, de encontro com a lógica neoliberal, o material pedagógico, assim como, o conteúdo veiculado nesse meio de comunicação, como qualquer outra mercadoria produzida por vários idealizadores, admite-se não ser responsabilidade da organização. Na sessão #ficadica, direciona-se para um vídeo: Criatividade: o diferencial competitivo do futuro | William Rocha | TEDxIbituruna. Nele, um publicitário expõe através de um discurso motivador, a criatividade como uma competência necessária para aquele que quer ter sucesso no mercado de trabalho e descreve-a como um importante "skillsoft" (habilidades comportamentais que um indivíduo possui na condução de suas atividades diárias).

Para Laval (2019) essa ideia de projeto é amplamente defendida pela OCDE. Para a organização, pode admitir-se como empresa qualquer projeto, não necessariamente um negócio comercial. Fundamentando-se em uma “pedagogia de projetos”, espera-se que os estudantes elaborem o quanto antes seus respectivos projetos profissionais. A partir das minhas observações nas aulas de projeto de vida, principalmente no ensino fundamental, a proposta do material sugerido, exige das crianças uma inteligência emocional e objetivos de vida que alunos do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio, ainda não possuem. Fundamentadas por questionamentos reflexivos sobre suas próprias vidas, algumas vezes, os jovens ficam assustados, sensibilizados com suas memórias, choram ou se negam a realizar determinadas atividades que incitam preocupações, as quais ainda não fazem parte da realidade deles ou acionam lembranças de momentos das suas vidas que não estavam preparados para reviverem, ainda mais em sala de aula.

Frente a falta de qualidade do material sugerido e o questionamento em relação a

abordagem e ideologia dos mesmos, o planejamento e preparação das aulas da disciplina de projeto de vida são mais criteriosas e exigem um tempo maior. Todo material ofertado pelo RCO, verifico e, na maior parte das vezes, reorganizo com outras proposições de atividades e adaptação dos conteúdos. Projeto de vida é um componente da parte diversificada, assim como todas as outras disciplinas novas, carecem de material e informações sobre as propostas da disciplina, intenções e direcionamentos das mesmas. Esse fator somado ao fato de que, a maioria dos professores preferem atuar na sua área de formação, faz com que os professores apresentem uma certa resistência para “pegarem” essas disciplinas.

A filosofia e a sociologia foram as áreas que mais sofreram com a redução de carga horária nos últimos anos, considerando a exigência das escolas integrais de 40 horas de trabalho para cada professor, os componentes da área diversificada nesse contexto, é uma realidade concreta para tais professores. A ementa da disciplina de projeto de vida para o ensino fundamental e médio possui poucas variações, presente em todas as séries do ensino fundamental com duas aulas semanais e segue, com a mesma carga horária no primeiro e segundo ano do ensino médio, considerando que ano que vem (2024) de acordo com o “novo ensino médio” passará para três aulas em todas as séries do ensino médio (considerando que a implementação do “novo ensino médio” é gradativo), pois abará a disciplina de preparação pós-médio.

O componente curricular de projeto de vida, norteia-se por três eixos: “meu mundo”, centrada no autoconhecimento, percepção das emoções e sentimentos, autoanálise dos gostos, habilidades, problemas e metas pessoais; no “nosso mundo”, que enfatiza a relação do eu e o outro, a sociedade, a família, noções de ética/cidadania e fatos sociais como preconceito e consciência ambiental e por fim; “um mundo para todos” aborda o trabalho, profissão, carreira profissional e competências exigidas no mercado de trabalho. No ensino fundamental é enfatizado os dois primeiros eixos e no ensino médio os três eixos, o que na prática e, até mesmo no material proposto pela Seed através do RCO, torna-se uma proposta disciplinar repetitiva, superficial e; esvaziada no sentido reflexivo e de abordagem científica.

Em um primeiro momento, a proposta de promover em sala de aula a inteligência emocional com crianças parece atrativo. Ao considerar, uma perspectiva mais cuidadosa, isto requer uma disponibilidade emocional dos jovens, do professor, e da relação proveniente entre eles, que leva tempo, maturidade e disponibilidade para conquistar.

Com isso, inicialmente, direciono as aulas para a percepção das diferentes emoções e sentimentos de forma lúdica, vou conduzindo de uma forma descontraída, centrada na oralidade e na observação de sentidos, emoções e sentimentos, nessa fase, alguns se recusam a acessar

lembranças, outros, se emocionam e ainda, tem aqueles, que no fim da aula, ou ainda, em uma conversa baixinha no canto da sala, me sinalizam que não querem fazer aquela atividade. A escuta ativa e o fato de respeitar o tempo de cada um, tem sido o que me norteia nessas aulas.

Além, da sensibilidade em perceber o que funciona para cada turma, já tiveram turmas, que logo no início abandonei todo o conteúdo proposto. Muitas vezes se fecharam e demonstraram indiferença, as respostas como “não sei, não lembro, tanto faz” tornaram-se recorrentes, o desconforto nas dinâmicas tornou-se perceptível. Nesses casos, na contramão das diretrizes, nas aulas da disciplina de Projeto de Vida, busco enfatizar noções básicas de cidadania, direitos e deveres, política e “minha relação com o outro”, pois de outra forma não fluía e o contexto pedia outras abordagens. Para tanto, foram propostas durante as aulas, atividades, como: “projeto deputado mirim”, “direitos humanos e ECA em minha vida”, “como é minha escola?”, “projeto de incentivo à leitura no *Horto*”, entre outros. As ações buscam despertar o senso crítico e coletivo dos jovens, para que eles se percebam enquanto sujeitos pertencentes a uma coletividade, em que suas impressões de mundo, assim como, suas formas de existir são reconhecidas e, além disso, são valorizadas. Através dessa abordagem é possível o questionamento do discurso centralizado no indivíduo, à medida que, com novos contornos, os jovens possam problematizar as implicações sociais dessa visão utilitarista e individualista da educação.

O estranhamento das crianças também se dá quanto à metodologia e conteúdos propostos, Maria do oitavo ano perguntou no meio do tempo da aula de projeto de vida: “prô, mas qual o tema da aula para eu anotar, não vamos anotar nada?”, “e o conteúdo? É só conversar sobre a gente?” - disse Tiago. Ainda Leandro questionou: “essa matéria tem nota?”, “tem coisa que não quero falar e se a resposta não tem no livro, não tem certo nem errado, então não sei pode servir como resposta sim” – complementou Pedro.

Por outro lado, há dias que são surpreendentes. O tema da aula de projeto de vida era “perseverança e resiliência”, havia conferido anteriormente o material do RCO e verifiquei que eles traziam como sugestão para aula uma música que tinha certeza que faria sucesso com eles, resolvi tentar. A música era uma funk do Mc Rah, “Sonho possível”, logo quando o oitavo A, viu de qual música se tratava causou um espanto “oxi, sério isso professora?”, “sabe quem é esse, tem certeza”, “é essa música mesmo que vai passar”, questionei-os por que a surpresa, Thales respondeu que não era o tipo de música que “passava” nas aulas. Perguntei se o estranhamento era devido ao estilo musical, confirmaram com a cabeça em um sinal afirmativo. O cenário da música era uma comunidade, marcada pela pobreza, na narrativa um jovem que acompanha o esforço e sofrimento da mãe sonha em ter uma vida melhor, reforça com isso,

valores como perseverança e resiliência.

Após o término da música, coloquei a letra da mesma para fazermos de forma coletiva uma análise, pedi para que eles me ajudassem com algumas expressões que não conhecia que apareciam ao longo da música “vai chegar o foguetão” e “quero estar na goma”. Alguns me explicaram o significado, e chamei a atenção para o fato de a música conversar com eles melhor do que comigo, enquanto isso João Vitor, perguntou: “É errado ser capitalista?”, pedi para explicar o que entendia como capitalista “alguém que quer mais dinheiro”, expliquei que assim como na música era compreensível querer ter uma qualidade de vida melhor. Ele então continuou, “quem é o burguês”, acrescentei que o burguês era o dono dos meios de produção, defini também meios de produção. Então, Pamela perguntou se o dono do mercado da rua dela seria um burguês, falei sobre as diferenças históricas entre trabalhadores e burguesia. Já Emanuely questionou se o pai seria um burguês já que possuía uma granja e funcionários, feito possível através do cargo de gerência que ocupava em uma cooperativa da região. Perguntei se ele poderia hoje parar de trabalhar, e que isso poderia não ser uma preocupação nos próximos anos para ela e seus irmãos, com isso, ficou pensativa e completou, “então o burguês é aquele que acumula e a riqueza vem do proletariado?” Estranhei o vocabulário e tal conhecimento sobre o assunto, indaguei sobre a origem desses termos, ela disse que aparece muito essas coisas para ela no instagram. Na sequência, Michel disse que o trabalhador também precisa do patrão. João Vitor, que tinha começado com os questionamentos, completou, “mas o patrão precisa mais dos trabalhadores”. A aula ainda se desdobrou em como ele se percebiam (crianças ou adolescentes) e, posteriormente, sobre as intenções da publicidade infantil.

A minha conexão com o ensino médio foi fortalecida na educação em tempo integral devido ao tempo. Professora de praticamente os mesmos alunos desde o oitavo ano do ensino fundamental e nessa nova configuração (novo ensino médio, escola em tempo integral e preferências minhas e do colégio) com cada vez uma quantidade maior de disciplinas no ensino médio, compartilho um tempo grande com os mesmos jovens, nessa somativa, quando eles chegam nas séries finais do ensino médio, já construímos uma relação de confiança e afeto. Parece que estamos inscritos em um determinado espaço e tempo no mundo de uma forma universalizante, mas na verdade, dentro da “Escola do Horto” passamos nove horas por dia, durante cinco dias da semana juntos, a sensação de tempo torna-se com isso, relativa, um ano é muito tempo!

Com tudo isso, as aulas de projeto de vida no ensino médio fluem de uma forma mais leve, com o tempo são encorajados a se expressarem e de diferentes formas, contam e recontam suas histórias. O estranhamento dá lugar a um espaço responsável e democrático em que todas

as vozes são ouvidas, diariamente escuto vozes de jovens que a um tempo atrás não se expressavam, ou ainda, noto o olhar atento de adolescentes que até então, não demonstravam interesse nas aulas.

A disciplina de “preparação pós-médio”, por sua vez, pretende esclarecer sobre as áreas profissionais e técnicas existentes, formação profissional, campo de atuação e demais conhecimentos que envolvam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Porém, principalmente no primeiro ano do ensino médio, ao considerar que os jovens acabaram de sair do ensino fundamental, antecipa discussões, em detrimento do conhecimento de outros temas relevantes para a subjetividade humana, como a formação cidadã e a conscientização política. Além disso, direciona-os para carreira profissional como única preocupação e caminho admissíveis, padronizando os objetivos, sem considerar com isso, os desejos pessoais que não vão na mesma direção.

Em sala de aula, trabalho esse componente alinhado com a sociologia, na percepção crítica do que é trabalho e suas implicações sociais, procuro com isso, possibilitar a construção de ferramentas para pensarem nessas escolhas profissionais, refletirem sobre elas e, até mesmo, perceberem que não se tratam apenas de escolhas. Ademais, o conteúdo proposto nessa disciplina é praticamente o mesmo do terceiro eixo do componente curricular de projeto de vida. Dessa forma, na “Escola do Horto” o fato de ser a mesma professora para ambos componentes, é um facilitador, caso contrário, provavelmente seriam propostos os mesmos conteúdos e atividades.

Já a disciplina de “estudo orientado” tem como premissa a capacitação do jovem para “aprender a aprender”. Nesse ideário tão propalado pela UNESCO e pelo Banco Mundial durante a década de 1990 e agora renovado pela figura retórica do “protagonismo juvenil”, deve-se direcionar as aulas para a articulação de diferentes técnicas de estudo para que, com esse aparato, o jovem conduza sua aprendizagem. O enfoque está na importância da dedicação, organização e planejamento. O componente de “Estudo orientado”, desse modo, concentra um grande número de aulas no currículo da escola integral com a finalidade de fornecer ferramentas ao indivíduo para que ele, de acordo com Laval (2019, p. 72): “tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma autoaprendizagem continuada”.

Com aulas todos os dias da semana, total de sete horas/aulas por semana experienciei com a turma do terceiro ano B, um estudo orientado bem diferente das diretrizes e propostas desse componente curricular. Nesse contexto, pela primeira vez, como professora de sociologia pude acompanhar tão de perto o crescimento desses jovens. Construimos uma relação permeada de respeito, sinceridade e cumplicidade. As aulas eram intercaladas entre: oficina de cinema,

análise de textos jornalísticos, dinâmicas, realização de trabalhos de outras áreas, debates sobre temas atuais, registro e socialização do diário da imaginação sociológica e assembleias políticas todas as sextas-feiras.

Com o diário da imaginação sociológica, os jovens foram incitados a refletir sobre suas próprias vidas e se conhecerem, para ser e viver de uma forma consciente e responsável. Aos poucos, de uma forma espontânea, de uma turma que quase não se expressava- vistos pelos professores e equipe pedagógica como disciplinados, porém, apáticos- ao projetarem suas vozes e verdades, foram deixando para trás o medo e a insegurança.

Através das assembleias, realizadas na ágora – uma pracinha construída dentro da escola ao ar livre - batizada por nós como ágora em alusão às reuniões da Grécia Antiga, mas que posteriormente, seu nome oficial vem a ser praça Maria José em homenagem à coordenadora pedagógica vítima da Covid em 2019 - lá, refletíamos sobre a educação e a escola, reforçávamos o pertencimento de cada sujeito em relação ao colégio. Nesse espaço, todos foram escutados e ao mesmo tempo, eram indagados sobre as implicações das suas ações e ideias. Dessa forma, o estudo orientado, se apresentou mais como uma orientação para a vida. Isso só foi possível, pois os jovens se envolveram, construíram uma coletividade e permitiram tal prática.

Muito do que é feito nas aulas de projeto de vida, preparação pós-médio, estudo orientado e corresponsabilidade social, na “Escola do Horto” são, ou de alguma forma, se articulam com as ciências sociais. Possibilidade que emergiu como forma de resistência dentro do contexto particular do *Horto*, em reação ao cenário da educação nacional e paranaense.

3.2 IDENTIDADE, GÊNERO, TERRITÓRIOS E FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL

Logo pela manhã, fui surpreendida com uma caixinha com bombons, fotos e um livro com uma dedicatória que me preencheu o coração e fez-me refletir sobre as trajetórias. Júlia, iniciou seus estudos na “Escola do Horto” no ano passado, assim como a maioria dos alunos do primeiro ano C de 2021, é moradora da cidade de Floriano. O povoado de Floriano, apesar de ser mais antigo do que Maringá, originado em 1930, é um distrito da cidade com menos de dois mil habitantes. De acordo com o site do IBGE (2010), a partir do censo realizado em 2010, majoritariamente a população de Floriano declarou-se parda, recebe menos de dois salários-mínimos e não possui carteira de trabalho assinada.

Nota-se que, muitos jovens de Floriano realizam a matrícula na “Escola do Horto” devido à proximidade geográfica, sendo mais comum no primeiro ano do ensino médio, pois

não possui essa etapa de escolaridade neste distrito. Regularmente no colégio, uma turma de primeiro ano do ensino médio é formada por jovens de Floriano, nos anos seguintes diminui um pouco a quantidade de matrículas e, os jovens residentes em Floriano são integrados às demais turmas.

A identidade dos jovens construída a partir da relação de pertencimento à Floriano é complexa e ruidosa. Ao longo dos anos, sempre escutei deles o quão perigoso é Floriano, destacavam a criminalidade e o tráfico de drogas. Brincadeiras e comentários pejorativos são feitos pelos jovens de Maringá e direcionados aos alunos residentes da pequena cidade. Além disso, ressaltam a precariedade do ensino nas escolas do distrito.

Durante uma aula de Projeto de Vida, no primeiro ano B, era ressaltada a importância do território e a ancestralidade na construção da identidade. A ancestralidade, a origem e nacionalidade dos seus antepassados foram questionadas e problematizadas em sala. Pedi para que levantassem a mão aqueles que tinham avós ou bisavós que tinham outra nacionalidade. Muitos deles participaram, mas poucos sabiam a história de como seus familiares chegaram até o Brasil e disseram que nunca tinham conversado com os pais ou responsáveis sobre esse assunto.

Japoneses, ucranianos, alemães, italianos, espanhóis, foram citados pelos jovens como seus ancestrais, Alexandre levantou a mão timidamente, por último e destacou sua origem africana: “Só sei que meu avô ou bisavô veio da Angola, não sei mais que isso não”, Alguns riram e falei sobre o apagamento da história que principalmente o povo negro tinha sofrido devido à escravidão e a tentativa posterior de embranquecimento da população brasileira realizada como política de governo. No canto da sala, encostado na parede, de capuz e cabeça baixa, João, disparou: “essa política aí não deu muito certo, né professora? olha Floriano!”. No meio da sala, Júlia acrescentou: “oh prof., esse negócio aí que disse que o povo que foi escravizado, foi ocupando regiões mais afastadas, fazendo as favelas, é um pouco igual a Floriano”.

Então, perguntei quantos deles eram de Floriano e Paiçandu. Conteí dez alunos que levantaram a mão. Aproximadamente um terço da turma não reside nas proximidades da escola. Questionei-os sobre o porquê procuraram estudar na “Escola do Horto”. Elias, morador do bairro Parque Industrial, comentou que tinha duas escolas mais próximas da sua casa, mas que a família tinha escolhido o *Horto*: “ah! preciso tomar um jeito na minha vida, né? Tem que estudar, se continuo por lá, com meus amigos todos na rua, não vai prestar”, e emendou: “lá no Itaipu [colégio estadual no bairro Itaipu] a ‘piaçada’ pula o muro da escola, arranja briga todo dia, meu pai não quer não”. João, que não costuma ser muito participativo nas aulas, novamente

acrescentou: “não gosto de estudar, na verdade só venho para a escola, mas nem estudo, meu caderno está em branco e deu risada”. Pedi para ele olhar pra mim. Ele olhou de cantinho de olho, sorrzinho na boca, como quem esperava uma palavra de advertência. Argumentei que ele estava estudando. Que aquilo que ele estava fazendo no momento era estudar, que estudar não é só escrever no caderno.

Na sequência, quando começamos a debater as migrações, perguntei à turma se alguém tinha vindo de outra região do país juntamente com seus pais. Sudeste e norte foram as regiões mais citadas. Thalita, por exemplo, respondeu: “minha avó é índia, foi pega no laço lá no mato, lá pro Norte, não sei que cidade não”. Pedi para explicar melhor o que quis dizer e acrescentei um comentário discreto a respeito da história de violências que marcou a relação entre os povos originários e os colonizadores europeus. Na sequência, um menino sentado próximo à Thalita tirou sarro do que ela tinha falado anteriormente: “é porque ela é de Florianópolis”, e ela disparou: “o que você está falando? E você que é de ‘Paiçandirú’?” (alusão à Carandirú e a cidade de Paiçandu).

Assim como eu, os jovens estão tateando pelas disciplinas que se apresentaram como novidades na nova configuração do Ensino Médio brasileiro. Com mais de uma disciplina na mesma turma, já escutei interrogarem: “hoje é Projeto de Vida ou Preparação Pós-Médio?”. E outro emendava: “ah, é Paola”. Nesse caminho, os professores vão empregando uma identidade para essas disciplinas, até então desconhecidas, com seu jeito de conduzir as aulas e sua didática. Aos poucos, os jovens vão descobrindo as intenções pedagógicas de cada uma delas.

Durante uma aula de Projeto de Vida, no segundo ano B, com a temática sobre futuro e sonhos, Julia destacou a relação entre as aulas de Projeto de Vida e a disciplina de Sociologia: “Projeto de Vida faz a gente se questionar, se conhecer e reconhecer. Isso é necessário, para questionar a sociedade e a política, através da Sociologia”. Na sequência, perguntei a ela se tinha algum curso em mente que gostaria de fazer. Comentei sobre algumas possibilidades na UEM. Então, ela me disse de forma desapontada que não tinha capacidade para isso. A questioneei e afirmei que era uma ótima aluna. Na sequência, Júlia completou: “só em Sociologia, prof, só em Sociologia”.

Talentosa, Mary escreve poesias, já havia me mostrado algumas. Por diversas vezes e de formas variadas, eu já havia destacado o quanto é talentosa e potente. Durante uma palestra no simpósio das mulheres realizado na Prefeitura de Maringá, em que eu e a professora de filosofia levamos os segundos anos para participar, os alunos do colégio se destacaram pela quantidade de vezes que subiram ao palco para perguntar ou comentar. Mary fez a última fala, porém, a que mais emocionou a mim e a mesa composta por mulheres negras do evento. Em

sua fala, enfatizou ser uma jovem negra, pobre, que sabia da importância de elas comporem aquela mesa, agradeceu eu e Elza, dizendo que só estava ali por professores que se preocupam com seus alunos e, com isso, proporcionam momentos como aqueles de tantos ensinamentos. Agradeceu as mulheres que estavam ali no palco e disse que se reconhecia nelas. Quem sabe um dia seria ela ali.

Nas aulas de Sociologia, alguns jovens se destacam na habilidade e curiosidade para ler os mundos, somados algumas vezes, ao acesso a mais conteúdos informativos, o capital cultural desses jovens faz com que se sintam mais seguros para opinar e participar. Em Projeto de Vida e por hora, em Estudo Orientado não funciona da mesma forma, os jovens são mais encorajados a falar sobre si e assuntos que se sentem mais confortáveis, desde que o ambiente seja democrático e acolhedor.

Já, nas aulas de Projeto de vida escutei outras vozes, em uma primeira observação, poderia se apresentar como mais democrática que a Sociologia, contudo, através de um olhar mais criterioso posso afirmar que o aumento da carga horária, proporcionado tanto pelo integral quanto pelo acúmulo de disciplinas na mesma turma, o regime de exclusividade na escola, e conseqüentemente, a aproximação com os estudantes são os responsáveis por esse fenômeno. Em uma das assembleias que realizávamos todas as sextas-feiras no terceiro ano B, por exemplo, Augusto estava acompanhando a aula como requisito do estágio obrigatório do curso de licenciatura e comentou que achava especialmente interessante aquele momento porque havia observado que os jovens estavam ali “fazendo Sociologia”.

A “Escola do Horto” é composta majoritariamente por mulheres em diferentes funções e posições sociais. Somos a maioria dentro das salas de aula, na secretaria, na cozinha, na biblioteca, no pátio, na coordenação. A equipe pedagógica, as coordenações de área, a direção e vice direção são ocupadas exclusivamente por mulheres. Nesses anos que trabalho na escola, esse perfil sempre se manteve. Dentro da escola, de diferentes formas, as lideranças são femininas. É sabido que profissões ligadas ao cuidado são desempenhadas, em sua maioria, por mulheres. Entretanto, nas instituições, quando a pirâmide hierárquica de ocupações se afunila é comum observar predominantemente homens nas posições de poder. Ao contrário disso, no *Horto*, colégio conhecido pela comunidade escolar pelo rigor em relação às regras e comprometimento com a educação, a equipe diretiva trilhou ao longo desses anos, uma forma particular de liderar assentada na proximidade com a vida do alunado, do cuidado, resgate da família e acolhimento. Uma gestão firme e ativa feita por mãos femininas, que se preocupa com o acompanhamento da vida dos jovens, participativa e interventora no que diz respeito aos problemas, conflitos e demais questões dos estudantes.

De encontro com as características apresentadas da escola, ao que se refere a minha trajetória pessoal escolar e acadêmica como aluna mulher, dentro da escola e da Universidade, vivenciei várias situações constrangedoras, discriminatórias e de silenciamento. Na sala de aula como professora não foi diferente, nós mulheres, aprendemos desde cedo a enfrentar essas dificuldades, encontram-se tão naturalizadas no processo de socialização, que muitas vezes, torna-se extremamente difícil o reconhecimento.

Lembro-me, que dentro do colégio em questão, uma das turmas mais complicadas que lecionei, foi no curso profissionalizante de edificações, no período noturno, composto em sua maioria por homens de idade entre 35 a 60 anos, que atuavam na construção civil durante o dia. Era sempre a turma do primeiro semestre do curso, por isso, nota-se, portanto, que a cada semestre mudavam as turmas, porém, todas mantinham o mesmo perfil e eram igualmente desafiadoras para mim. A disciplina, a qual era responsável, “fundamentos do trabalho”, fazia-se necessário, um resgate histórico em relação às diferentes formas de organização social, política e relações de trabalho. Ao abordar fatos históricos como a Reforma Protestante e Revolução Francesa, assim como, conceitos de autores clássicos, como Max Weber e Karl Marx, a negação e a indignação diante do conhecimento daquelas informações sempre tomavam conta da turma. Além disso, o corpo docente era composto apenas por homens e todas as outras disciplinas curriculares pertenciam a área de exatas.

Nunca recuei, diferentemente da minha postura como aluna, ocupar a sala de aula como professora me possibilitou erguer a voz. Mesmo diante de constrangimentos, eles teriam que me ouvir. Com olhos revirados, risadinhas, questionamentos em tom intimidador e palavras balbuciadas de reprovação, mesmo assim, permaneciam ali e assim, segui.

De lá para cá, me dedico a construir um ambiente de sala de aula de escuta ativa e liberdade em que, sobretudo as meninas, se sintam seguras. Não é possível pular no mesmo barco delas, mas nos reconhecer em aspirações, desejos de liberdade, no levante diante de injustiças, nas formas de silenciamento e nas sincronicidades.

Nesse sentido, costumo sugerir a formação de grupos para realização de trabalhos e designar as garotas como líderes, decisão esta, que vai de encontro com as minhas observações no colégio durante esses anos, em que predominantemente meninas, destacaram-se em habilidades e características marcantes de governança. Além disso, procuro ter uma postura combativa em sala de aula, frente ao racismo, misoginia ou diante de fala ou ação discriminatória. Ao considerar isto, frequentemente, as meninas são mais interrompidas em seus discursos, deslegitimadas em seus apontamentos e formas de expressão do que os meninos, diante disso, prontamente interfiro e chamo a atenção sobre a importância de esperar a colega

terminar.

Além disso, as jovens são comumente destinadas a funções que remetem ao cuidado. No segundo ano na aula de preparação pós-médio refletíamos sobre as profissões vistas socialmente como femininas e masculinas, Bianca alertou em tom de incredibilidade, que o professor de Educação Física tinha aconselhado o time feminino a não se inscrever na competição municipal de futebol, pois passariam vergonha e destacou que o mesmo comentário não tinha sido direcionado aos meninos, durante a aula, as meninas destacavam o quanto são cobradas dentro de casa para realização de trabalhos domésticos e tarefas relacionadas aos cuidados com os irmãos menores, enquanto os meninos jogam bola na rua.

Apesar das jovens constantemente projetarem suas vozes de forma assertiva e reflexiva, durante as aulas de projeto de vida no terceiro ano, em que precisavam destacar um feito importante na escola, Josiane e Vivian foram lembradas pela ajuda que deram a Higor, fazendo o rapaz focar mais nos estudos e desconectar-se dos “meninos da bagunça”. A infantilização dos comportamentos dos jovens é autorizado só ao que refere-se aos meninos, para elas a responsabilidade, o comprometimento e a dedicação são cobrados mais cedo e de forma mais intensa, estas ideias são reforçadas através de comentários, “menina tem a letra mais bonita”, “cuide do seu irmãozinho do sexto ano”, “você é muito relaxada, geralmente, menina é mais caprichosa”, “elas são mais quietinhas”, ou ainda, remetem-nas à sexualidade “elas já estão interessadas em garotos, enquanto eles ainda são tão crianças”, “as meninas amadurecem mais cedo”, “está estressada porque brigou com o namorado”.

Além disso, a sobrecarga feminina é constantemente naturalizada dentro e fora do ambiente escolar, “mulheres fazem várias coisas ao mesmo tempo, enquanto homens não conseguem”, nota-se que frequentemente professoras são nomeadas como monitoras de turmas sem auxiliares, ou ainda, são responsáveis pelos clubes de protagonistas, enquanto o mesmo não acontece com os professores do sexo masculino. Em sala de aula, é comum as meninas se sobrecarregarem na realização dos trabalhos em grupos, sendo destinado a elas a responsabilidade de organizar, planejar e até mesmo, direcionar a participação dos demais do grupo. Na aula de projeto de vida no primeiro ano, a partir do conteúdo “trajetórias familiares”, Gabriela falou sobre sua rotina em casa, mencionou sobre suas obrigações em relação aos trabalhos domésticos e questionou Gabriel, seu irmão gêmeo que faz parte da mesma turma, que ele não tinha as mesmas responsabilidades dentro de casa, confessou como achava injusta essa situação. Perguntei como Gabriel se ocupava enquanto a irmã realizava tais tarefas, ele disse que ficava na rua, andava de bicicleta ou ajudava o pai na oficina e complementou: “então, estou trabalhando também com o meu pai, ajudando no serviço com os carros”, continuei

questionando-o sobre o que já tinha aprendido desse ofício, ele de prontidão elencou vários saberes, lá no canto direito da sala, Rafaeli interrompeu: “é e nessa hora, Gabriela tava lavando a cozinha a cozinha e aprendendo porcaria nenhuma”, Gabriel completou “tava aprendendo a lavar o chão, ué”, risos na turma, Fernanda levantou e disse “troca com ela então!”

A questão de gênero e sexualidade é trabalhada de uma forma transversal em todos os conteúdos nas aulas de Sociologia, desde o mundo do trabalho, política, desigualdades, instituições sociais até cultura, é possível a transversalidade de gênero e raça atravessar esses assuntos. Durante a aula Sociologia, no terceiro ano, decidimos que Jhonatan ficaria responsável pelo desenho na parede da sala temática de Sociologia/Filosofia, combinamos que o desenho seria uma caricatura em que Durkheim, Weber e Marx estivessem em uma roda de conversa. Na sequência, Fernanda questionou o porquê não homenageávamos também uma socióloga, indaguei-os sobre o contexto histórico de referência destes teóricos, logo, as desigualdades históricas em relação a educação entre homens e mulheres, rapidamente este tema transformou-se no assunto da aula.

Com isso, aproveitei para orienta-los sobre a atividade avaliativa do trimestre, em que cada dupla de jovens do terceiro ano, ficaria responsável para pesquisar sobre o papel da mulher nas diferentes décadas, sobretudo, a mulher negra. Mediante roteiro, o tema central do trabalho era mulher na política. Primeiramente, conceitos básicos da sociologia em relação a cidadania, política, formas de participação, direitos e formas de governo já tinham sido apresentados e discutidos nas aulas de sociologia ao longo do trimestre.

Dessa forma, os jovens do terceiro A e B foram divididos em duplas para que se dedicassem a pesquisar, totalizando 4 pessoas que corresponderiam a cada década das turmas A e B. Em diferentes contextos, orientados pelas décadas indicadas, cada dupla deveria guiar sua pesquisa ao que faz relação: ao voto feminino em diferentes contextos e países; as leis brasileiras que limitaram a atuação política da população negra desde a abolição; políticas públicas no Brasil direcionadas as mulheres; ações afirmativas e reparação histórica; conquistas/pautas/reivindicações do movimento feminista e negro; a quantidade em números totais e percentuais que ocuparam cadeiras na Câmara dos Deputados e no Senado no Brasil; referências femininas/mulheres negras em diferentes áreas (cientistas, escritoras, políticas, poetizas, ativistas, ambientalistas); analisar o número de mulheres, negros e indígenas no Brasil (conforme o último censo do IBGE) e suas representações nas principais instâncias dos poderes Executivo (presidência da República, governos estaduais e prefeituras de capitais), Legislativo (assembleias estaduais e Congresso Nacional) e Jurídico (STJ e STF) e pesquisar sobre a representatividade de mulheres, mulheres negras e indígenas nos meios de comunicação

(jornais, TV, revistas, internet, músicas, propagandas publicitárias).

Durante a explicação do trabalho, Gustavo destacou que o assédio e importunação sexual, não é sofrido apenas por mulheres e contou-nos sua experiência, Livia disparou “ah, mas você não vai querer comparar a frequência que isso acontece, né?”, e acrescentou, “qual outro menino, além do Gustavo, passou por situação parecida?” ninguém levantou a mão. Na sequência Ana pede para as meninas levantarem a mão e, logo, todas levantaram, orientei-as a fazer o registro do diário da imaginação sociológica daquele dia, sobre o que já deixaram de fazer por ser mulher e sugeri aos meninos que o registro deles fossem sobre uma situação em que julgaram uma garota ou uma situação constrangedora que observaram, protagonizada por uma mulher.

Então, Pablo sugeriu que no trabalho, os garotos poderiam utilizar vestimentas e acessórios atribuídos socialmente ao mundo feminino e, que de alguma forma, dialogassem com o conteúdo do trabalho que pretendiam expor. O objetivo do experimento social seria se colocar no lugar das mulheres e depois relatarem para a turma, suas experiências. Ele ainda lembrou, que essa turma e garotos de outras séries, já tiveram experiência parecida, na realização do trabalho de filosofia em que o tema foi estética. Dessa forma, procurei a pareceria também, da professora Elza de filosofia, e com isso, resolvemos juntar as propostas avaliativas, em uma única atividade.

Ao longo do trabalho, foram construídas linhas do tempo com os fatos históricos mais relevantes, caricaturas de mulheres que tiveram destaque na história, reprodução de tabelas/gráficos para ilustrar dados estatísticos, cartazes como elementos da pesquisa, busca e resgate histórico de elementos que remetessem as décadas e o papel da mulher em forma de propagandas antigas, objetos, vestimenta; crítica social a partir da análise de músicas consideradas depreciativas ou que objetificavam as mulheres. Durante várias aulas, o clima era de pesquisa, informação, produção de conhecimento, debate e preparação. O tempo é o principal fator que abre possibilidades para o movimento, dentro da escola muitas vezes somos condicionados a realizar atividades em um curto prazo de tempo, para cumprir prazos e preencher tabelas, sem permitir explorar, dar liberdade para que aja engajamento dos jovens e com isso, desenvolva um hábito em relação ao estudo. Todas aulas a partir de então, tinha algum comentário ou dúvida sobre o assunto sugerido. Esse trabalho só foi possível, pois utilizei as aulas de estudo orientado no terceiro ano B e em pareceria com o professor da mesma disciplina no terceiro ano A, orientamos as pesquisas que teve a duração de um pouco mais de um mês, mais 14 aulas foram necessárias para a produção do material para exposição dos trabalhos.

A apresentação foi no pátio da escola, os grupos se organizaram em tendas, dispostas

cronologicamente através das décadas (1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 até os dias atuais), as tendas tinham elementos que representavam estas décadas, mesmo diante de todo o conteúdo informativo das apresentações, o que mais chamou a atenção daqueles que observavam as apresentações, era a inversão dos papéis femininos e masculinos construídos socialmente e apresentados em forma, de vestimentas e acessórios como salto alto e maquiagem. Confesso que a adesão de muitos jovens a ideia e a representação da inversão dos papéis sociais, foi uma surpresa para mim. O estranhamento direcionava olhares, perguntas, fofocas e constrangimentos. As meninas disseram que se sentiram confortáveis com as vestimentas padrão masculinas, já os meninos, mesmo durante a apresentação, observaram os olhares e relataram “gracinhas” vindas de outros homens, de acordo com eles, comentários em relação a sua sexualidade e palavras invasivas. Ao passar pelo grupo do Léo o mesmo me chamou, vestindo shorts, blusinha e segurava uma latinha encapada com papel e desenhado o símbolo de uma famosa marca, fazia referência as propagandas publicitárias de cerveja que utilizam corpos femininos como estratégia. Ele mostrou-se surpreso com os comentários, Maria Raquel, ao lado, disparou “agora você sabe o que passamos, e isso é todo dia, tá?”. Léo que até então estava sorrindo, parou imediatamente e mudou a expressão, ficou pensativo e fez um sinal de afirmativo com a cabeça.

3.3 CULTURAS INDÍGENAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

Habitualmente, a semana do dia da consciência negra é marcada nas escolas públicas de educação básica, pelos trabalhos, palestras ou outras formas de reconhecimento da cultura negra e africana. No entanto, não é difícil de se deparar com a exposição de trabalhos que se equivocam na forma de informar, reconhecer e valorizar a identidade e cultura negra. Lembrome de um trabalho apresentado anos atrás no colégio, pelos terceiros anos na disciplina de história, era sobre engenhos. Maquetes representavam a casa grande, o engenho, a lavoura, a senzala e outras instalações. Os meninos, a maioria negros ou não-brancos, estavam sem camisa, com correntes nos pulsos e pingos de tinta vermelha espalhados pelo corpo, encenavam o trabalho nos engenhos e lavouras de cana de açúcar. Aquilo me gerou um grande desconforto, comentei com uma das professoras que também via a apresentação do trabalho, porém ela não compartilhava a mesma sensação, disse que estavam reproduzindo uma cena real e que fazia parte da nossa história.

Logo depois, fiquei sabendo que a direção tinha recebido reclamação da própria equipe sobre o trabalho, a reclamação tinha partido da Elena. Elena é uma grande amiga, que tenho o

prazer de ser colega de trabalho. Cursamos Ciências Sociais juntas, logo nos primeiros dias de aula nos conectamos, diferente de mim, ela trabalhava durante o dia e no último ano da graduação participou do concurso para atuar no setor administrativo de escolas públicas. Ela trabalha no *Horto* há mais tempo do que eu, conhece bem o funcionamento e características da escola. E, quando a questioneei sobre as percepções dela sobre a exposição do trabalho, me disse que aquele tipo de trabalho não cabia atualmente, trabalhos como esse, acabavam por caracterizar a população negra a partir de uma ideia estereotipada, contribuindo para que pessoas pretas fossem vistas a partir de uma relação de subalternidade e, com isso, tenham suas feridas expostas.

Portanto, para não se indisponem e por falta de conhecimento ou reconhecimento, a maioria dos professores deixaram de orientar trabalhos para essa semana. As justificativas eram sempre as mesmas: “ah, já falamos e trabalhamos sobre a cultura negra no dia a dia nas nossas disciplinas”(o que não é verdade), “não vejo como a minha disciplina pode contribuir ou se relaciona com o tema”, “tenho receio de ser mal interpretado a partir do trabalho que propor”, “os alunos não se empenham a partir desse tema para produzirem bons trabalhos” e “estamos no fim do ano, preciso aplicar avaliações”. A realidade no colégio mudou um pouco, com a lei n.º 9394/96, prevista no Artigo 26A da LDB, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed, que regulamenta a atuação da equipe multidisciplinar e a partir disso, fortaleceram a Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná.

Entretanto, como várias outras determinações, são percebidas dentro da escola, como trabalho burocrático, em que devemos simplesmente fazer, para que as exigências sejam cumpridas. Posteriormente, na maioria dos anos letivos, o planejamento e realização de tais atividades, fica à cargo dos professores da área de humanas e linguagens (arte e educação física). No *Horto*, sobretudo, após em um ano essa data passar despercebida pela comunidade escolar, decidimos registrar oficialmente no calendário escolar dois dias para nos dedicarmos à valorização da cultura negra, conquista esta, obtida após a determinação das leis mencionadas anteriormente e o debate entre o corpo docente do colégio.

Mais próximo da semana que trabalhos relacionados à consciência negra seriam apresentados, norteados a partir dos conteúdos específicos de Sociologia (Cultura e diversidade étnica-cultural. Raça e teorias eugenistas/racismo. Sociologia no Brasil) e em pareceria com a professora Elza, de Filosofia, dividimos os dois segundos anos com temas diferentes.

A turma do segundo ano A deveria orientar seu trabalho de acordo com : “Etnias indígenas no Paraná”, com base na pesquisa na internet em sites indicados e livro didático de Sociologia, sobre os rituais, organização social, pintura corporal/adornos, arte, crenças, relação com a natureza, formas de expressão, saberes, medicina, formas de alimentação/preparo das comidas, sobre cada etnia indígena correspondente. Os jovens foram divididos em duplas, cada dupla, deveria apresentar em forma de seminário o conteúdo pesquisado, além do trabalho de pesquisa, eles tinham que reproduzirem de forma ilustrativa a cultura e visão de mundo de cada etnia.

A turma do segundo ano B ficou com o tema: “Religiões de matriz africana” para que pesquisassem sobre os orixás e cada um dos itens destacados no trabalho do segundo ano A. Os alunos também, foram divididos em três grupos, cada um deles, deveria apresentar em forma de seminário o conteúdo pesquisado, além do trabalho de pesquisa, tinham que reproduzirem de forma ilustrativa e representativa os orixás, as religiões candomblé e umbanda.

Assim, deveriam produzir cartazes, pinturas, ilustrações e objetos que expressassem aquele mundo e forma de existência retratados nos trabalhos.

Iniciamos esses trabalhos com a retomada dos minidocumentários, resultado de trabalhos realizados anteriormente. Em conjunto, decidimos que a apresentação dos documentários marcaria a abertura da sala ambiente. Por sua vez, as salas ambiente, já é uma prática dentro do *Horto* ao que refere-se a realização de trabalhos expositivos, pois dessa forma, cada turma ou cada grupo fica com uma sala ou espaço pré-determinado da escola, assim, a turma tem a possibilidade de expor todos materiais produzidos de maneira que faça mais sentido e contextualize os assuntos abordados nos trabalhos propostos. Além disso, a equipe pedagógica elabora um cronograma de visitaçao com horários, para facilitar a visitaçao de mais turmas. A “Escola do Horto” é uma escola integral, dessa forma, os trabalhos devem ser apresentados para toda comunidade escolar, ou para sua maioria, em uma sala ambiente, em um dia dedicado a homenagear a população negra e indígena. Para tanto, contei com a equipe pedagógica, direção e coordenação para planejamento/execução das atividades propostas.

No trimestre anterior, a partir dos conteúdos específicos de Antropologia, propus aos jovens dos segundos anos do ensino médio que realizassem um ensaio etnográfico, o trabalho de campo deveria ser feito a partir da observação de um grupo social da escolha dos jovens, devido ao acesso restrito de algumas instituições e o pouco tempo disponível dos estudantes, destaquei a importância de escolherem um grupo que tivessem alguma proximidade. Orientei que deveriam utilizar os recursos e ferramentas da antropologia e, principalmente o olhar do antropólogo, já debatido nas aulas anteriores. Além disso, não havia necessidade de registros

escritos, pois os dados coletados deveriam compor um mini documentário, portanto, suas vozes deveriam ter destaque no vídeo. Com isso, explicariam o que viram, ouviram, perceberam e sentiram na interação com o grupo pesquisado.

Para tanto, seria necessário ir até o local onde esse grupo costumava se encontrar, ou ainda, identificar o lugar comum do grupo social. Ao longo do trimestre, através de textos, vídeos e exposição oral, foram debatidos temas como etnocentrismo, etnias, etnicidade, diversidade cultural, relativismo cultural, raça, racismo e apropriação cultural. Diferentes perspectivas foram consideradas, mas principalmente, foi problematizada essa relação como o “outro”, como alguém diferente, exterior, estrangeiro, forasteiro ou exótico. Nesse caminho, procurei dar luz a textos e vídeos, que representassem o olhar do próprio indígena sobre seu povo, Lais durante a aula de sociologia no segundo ano, nos apresentou o trabalho na internet da Maíra Gomez, influencer digital e membro da comunidade indígena Tatúyo em Manaus-AM, ela se dedica em mostrar o seu dia a dia na aldeia valorizando a cultura do seu povo.

Para ilustrar as orientações em relação a proposta de atividade, os jovens assistiram o documentário “A história de um Karajá”, produção da série Tela Brasil e transmitida pela TV Senado, para que os mesmos, se inspirassem e percebessem com isso, a organização, recursos técnicos e estruturação de conteúdo de uma produção desse gênero. A narrativa era construída a partir de Samuel Yriwana Karajá, advogado e militante em defesa das causas do seu povo, além de destacar as possibilidades de um membro da comunidade indígena, denuncia as ameaças sofridas pelos karajás, a visão em relação a natureza, terra, ancestralidade, agricultura, traz com isso, elementos para compreensão de uma outra visão e, sobretudo, forma de existência no mundo. Entretanto, o documentário é produzido a partir do reencontro, dezesseis anos depois, entre Samuel e o cineasta Hector Babenco, Samuel tinha trabalhado no filme Brincando nos Campos do Senhor, em que seu personagem foi destaque nessa produção de 1990. Através da passagem de trechos do filme, é possível refletir e problematizar a visão etnocêntrica em relação aos indígenas, que reforça estereótipos e não contribui para compreensão da sua cultura. Após assistirem o vídeo, Rebeca comentou que não sabia sobre a técnica utilizada na produção de tijolos ecológicos pelos karajás, na sequência, Natã lá do fundo da sala, sem mesmo deixar a Rebeca completar sua fala, disparou que os indígenas cuidariam melhor das nossas terras, dessa forma, foi possível de forma coletiva, debatermos sobre a noção de desenvolvimento, entre outras ideias, que são construídas a partir de uma perspectiva branca, colonizadora e ocidental.

Posteriormente, em um segundo momento na mesma turma, surgiram diversas indagações sobre o que eram ou quem se encaixaria em um grupo social, Nicholas afirmou que

grupo era composto por aqueles que pensavam igual, Nina discordou e disse que o grupo tinha alguma coisa que os ligavam, isto é, que acreditam de forma comum. Pedro completou se podia ir na Catedral entrevistar os “nóia”, após questionamentos sobre quem seria esse grupo e reflexões sobre o porquê esse tipo de classificação, completei que se ele considerava um grupo interessante para a pesquisa e que, se conseguisse juntamente com sua dupla, fazer observações pertinentes, poderia sim. Na sequência, ele disse que sua mãe não ia deixa-lo ir até lá.

Então, vi o skate embaixo da carteira de Pedro e sugeri que escolhesse os skatistas, assim ele poderia ir na “praça dos skatistas” conversar com eles, prontamente, os demais jovens da turma riram do que tinha falado, disseram que ninguém mais usa esse termo para fazer referência a essa praça e a esse grupo.

Nas semanas seguintes, muitos grupos ainda estavam presos à autorização, solicitação exigida por algumas instituições aos jovens, para que os mesmos tivessem permissão para observação e registro. Ao se depararem com a burocracia, muitos deles, desaminavam. De forma geral, relatavam sentir dificuldade em perceberem-se como parte de grupos sociais e de enxergar através da ótica do pertencimento, para as pessoas e lugares próximos. Ao mesmo tempo, tinham vontade, que com esse trabalho, curiosidades em relação a certos grupos fossem satisfeitas. No segundo ano B, o grupo da Mary, Marina, Wander, Vanessa e Raiane desde o início, havia escolhido pesquisar sobre os candomblecistas. No decorrer da aula Mary e Raiane disseram que tinham muita vontade de conhecer a religião e irem a um terreiro, a realização desse trabalho representava a oportunidade que aguardavam.

Na apresentação dos minidocumentários, os jovens me surpreenderam na variedade de temas e configurações das produções. Tiveram documentários sobre atletas de futebol de um time sub16 da cidade, grupo de ciclistas que organizam trilhas, descendentes de japoneses que frequentam a Acema (Associação Cultural e Esportiva de Maringá), mais de duas produções sobre grupos religiosos - predominantemente católicos (grupos de jovens, grupos de oração, entre outros), indígenas moradores da ASSIND (Associação Indigenista de Maringá) e candomblecistas de um terreiro da região. Os diferentes formatos dos documentários, contemplaram diversos tipos de descrição: dos grupos (destacando suas histórias, trajetórias e o porquê eram vistos ou se definiam com um grupo); do ambiente e das percepções dos jovens sobre o que observaram. Algumas narrativas eram carregadas de humor, de reflexões, de identificação e outras seguiam um formato mais jovial de vídeo de youtuber.

O grupo da Mary, Marina, Wander, Vanessa e Raiane desde o início havia escolhido pesquisar sobre os candomblecistas. No dia da apresentação, elas estavam muito empolgadas. Pedi para primeiro passarem o documentário e, na sequência, descrevessem a experiência que

viveram. As falas contidas no vídeo e o depoimento das meninas foram muito fortes. Wander disse que não foi com elas até o terreiro, pois sua avó e responsável legal não havia deixado. Ele confessou também que estava com medo. Mas depois do que as demais integrantes do grupo tinham narrado e de ter editado as imagens/áudios, disse que a experiência havia despertado sua curiosidade. Todos prestaram muito atenção e mostraram-se, igualmente ao Wander, interessados e curiosos. Marina já é religiosa do candomblé. E Júlia, no final da apresentação, falou emocionada que iria voltar naquele lugar, pois tinha se sentido muito bem lá.

Sempre participativa, Mary foi projetando sua voz aos poucos durante as aulas, mas sempre com comentários reflexivos, críticos, que demonstrava um amadurecimento nos seus apontamentos. Na aula Sociologia, Mary havia dito, que não tinha consciência da sua raça e do racismo que havia passado, até que por indicação, em um sebo da cidade, comprou o livro da Djamilia Ribeiro “Quem tem medo do feminismo negro?” e, que a leitura a transformou.

No dia vinte e um de novembro, a maioria das turmas do colégio organizaram alguma apresentação, danças, encenação de uma peça de teatro, declamação de poesias. Orientei nos oitavos e nonos anos na disciplina de Projeto de vida, um trabalho que articulava o conteúdo de direitos humanos e cenas no cotidiano das crianças que implicavam em racismo. Ensaiei vários esquetes com os oitavos anos, mas por conta do nervosismo muitos não quiseram apresentar em frente de toda a escola, mesmo assim, a apresentação aconteceu de forma parcial, sem prejuízo da compreensão sobre o tem e foi muito bonita. Já, Aidê declamou um poema autoral, emocionante!

Enquanto isso, os alunos dos segundos anos estavam nas salas ambiente, a realização de trabalhos expositivos - seminários, feira de ciências, exposição de obras feita pelos jovens, teatro, sarau, declamação de poesias e danças – é uma prática comum na “Escola do Horto”, os jovens inclusive já reconhecem as proposições de trabalhos dos professores, aguardam, imaginam e cobram a realização dos mesmos. Além disso, a comunicação, oratória, autoconfiança, protagonismo, perseverança, trabalho em equipe, iniciativa, ou ainda, outras habilidades necessárias para o desenvolvimento dessas apresentações, são desenvolvidas desde o sexto ano. Portanto, ao propor essas práticas, contextualizo os temas, oriento, direciono materiais de pesquisa, forneço o suporte antes e no dia da apresentação, porém, elas são integralmente, pensadas, preparadas e realizadas pelos jovens, sendo muitas vezes, uma surpresa até mesmo para mim.

Ao entrar na sala que prepararam para o trabalho sobre os povos indígenas, escutava-se uma música instrumental, protagonizada pelo som do maracá (instrumento musical confeccionado por etnias indígenas), no fim das apresentações era possível ouvir um rap que

de acordo com a explicação de um dos grupos, foi composto e interpretado por indígenas. Os adornos, acessórios e objetos expostos, tinham um significado cultural. Estava acompanhando os trabalhos com a turma do sexto ano e eles ficaram especialmente encantados com o pau de chuva (instrumento musical de origem indígena), Ruan que havia produzido o instrumento, relatou como o fez e quais materiais são utilizados na produção indígena e, por sua vez, advertiu ser um instrumento originário dos povos indígenas da América do Sul, mas não precisamente do Brasil.

Os grafismos – foram expostos através de fotos, desenhos e pinturas corporais - tentavam reproduzir a diversidade cultural indígena, à medida que, a partir da explicação dos jovens, cada formato, materiais utilizados e cores das pinturas tinham significados diferentes, cada qual no seu contexto, representavam rituais de uma etnia específica, ou ainda, ao simbolizar diferentes critérios sociais, como: gênero, relação de parentesco e idade, faziam-se referência a organização social de um determinado povo. Os jovens demonstravam estarem confortáveis, alegres e ao mesmo tempo, preocupados em realizarem uma boa apresentação através dos conteúdos pesquisados. Enquanto arrumavam a sala com cartazes na parede e ajustavam o documentário e demais vídeos e músicas no “educatron”, ouvia elogios entre eles, destacando os objetos confeccionados, cartazes, desenhos e a dedicação na produção de materiais, comidas e adereços preparados. Imbuídos em um espírito de comunidade, um ajudava o outro a se arrumar e preparar-se para apresentação, enquanto isso, alguns me relatam os problemas e imprevistos para que eu os auxiliasse com a proposição de soluções.

A apresentação dos trabalhos, foi muito elogiada, principalmente, os trabalhos das religiões de matriz-africana e seus orixás. Emanuel, professor de geografia, novo na escola, destacou a importância de trabalhos, ao notar que é um assunto pouco abordado nas escolas, e que sobretudo, nesse momento, de ataque às ciências humanas, ele se faz extremamente necessário.

Em sua fala, o professor elogiou a forma respeitosa e informativa em que os jovens conduziram as apresentações. Destacou as vestimentas brancas, as comidas, as ervas, os instrumentos e guias no pescoço que protagonizaram uma atmosfera de potência, paz e resgate cultural.

Além disso, enfatizou a participação de uma das alunas e que precisava elogiar o seu envolvimento, cuidado e pertencimento em relação ao trabalho. Antes da descrição que ele fez da jovem, já que ele não a conhecia, eu já sabia se tratar da Mary, já havia observado seu envolvimento durante a orientação do trabalho. Ele relatou que ela explicava antes dos ouvintes entrarem na sala o objetivo do trabalho e, que segundo ele, ali já quebrava visões

preconceituosas, inclusive de alguns educadores. E, depois disso, ainda do lado de fora da sala, a cada apresentação para cada turma do colégio que foi convidada para observar os trabalhos, ela tocava o tambor e pedia para que todos fechassem os olhos e sentissem.

3.4 PODER, POLÍTICA E DEMOCRACIA

Período de eleições gerais no Brasil em 2022, estava na sala de hora atividade, a conferir no sistema as aulas dadas que ainda não havia registrado os conteúdos, quando a diretora me chamou para ir até a sua sala, lá estavam também a vice diretora e a coordenadora de área. Ali, pontuaram que era época eleitoral e devido isso, alguns assuntos deveriam ser evitados pois, sobretudo nessas eleições, os “ânimos estavam muito exaltados”. Já imaginando do que se tratava, perguntei se tinham recebido alguma denúncia sobre a abordagem do tema política em sala de aula, ressaltai que política, segundo as diretrizes do estado Paraná, é o conteúdo estruturante de sociologia do terceiro ano do ensino médio, sendo assim, todos os conteúdos específicos faziam referência à política.

A coordenadora de área, que também é professora de filosofia, concordou e disse que o mesmo ocorre com filosofia no segundo ano. Então, ela complementou, que outro professor tinha sido denunciado, pois utilizou os debates eleitorais dos candidatos à presidência em sala de aula, na turma do terceiro ano A, com objetivo de analisar a oratória, coerência, argumentação, postura dos candidatos, entre outras itens relacionados ao componente curricular de estudo orientado. Além disso, ele havia comentado que essa atividade realizada por ele, estava relacionada a um trabalho interdisciplinar (estudo orientado, geografia e sociologia), no qual eu e ele estávamos desenvolvendo com os terceiros anos.

Expliquei que essa atividade em específico não havíamos combinado em aplicar em sala de aula, mas que o trabalho mencionado, fazia referência ao conteúdo de política (sociologia) e geopolítica (geografia) e estudo orientado (envolvia pesquisa, produção de slides, entre outras metodologias relacionadas a formas de estudar, de encontro com o componente curricular). A proposta de atividade, era a criação de partidos políticos pelos jovens. Logo, a ideia causou espanto, mesmo sendo um trabalho em que desenvolvo todos os anos, o contexto era diferente. Avisei sobre o passo a passo da prática, detalhada em roteiro, o qual enviei por e-mail no mesmo momento e a conexão com o planejamento e diretrizes educacionais.

Em contrapartida, fui aconselhada a ter cuidado e, se possível, deixar a prática para outro momento, disse que não iria voltar atrás, o trabalho já estava em andamento. Ponderaram que entendiam a proposta das atividades, mas que poderia ser mal interpretada por terceiros,

sendo motivo de transtorno. Mantive minha decisão.

A proposta da atividade avaliativa era dividida em cinco partes:

a) pesquisar sobre a definição e função dos partidos políticos. A partir da relação dos principais partidos políticos brasileiros, classificá-los de acordo com sua ideologia (extrema-esquerda, centro-esquerda, centro-direita e extrema-direita) e, se possível, relacionar com a forma de Estado correspondente (Liberal, Neoliberal, Bem-estar social, Socialista, Comunista ou Nazifascista). Posteriormente, escolher um partido político de cada ideologia e pesquisar sobre seu surgimento, ideias que defendem, trajetória e principais representantes;

b) de acordo com a escolha dos partidos políticos acima, ampliar a pesquisa para as propostas de políticas públicas nas seguintes áreas: Política ambiental, Segurança pública, Política educacional, Previdência social, Serviços de saúde, Políticas de redistribuição de renda, Economia, Políticas em relação a mulher, negros e indígenas; Transporte público, Turismo, Relações Internacionais e Justiça.

Toda a pesquisa deveria ser feita em grupo, este, de escolha dos jovens, ao considerar as afinidades entre as ideias dos mesmos. Posto que, durante os dois trimestres anteriores, os conteúdos de: cidadania, direitos (políticos, civis e sociais), ideologia, formas de governo, regimes de governo, formas de participação política, formas de Estado e teorias sobre a formação do Estado Moderno; já tinham sido abordados em sala de aula por meio de múltiplas metodologias. Com isso, o resultado da pesquisa da parte I e II, deveria ser produzido em grupo em um único trabalho, de forma escrita ou digitada, seguindo as regras básicas da ABNT;

c) criar um partido político que contemple uma ideologia, nome, elementos simbólicos, propaganda eleitoral e discurso do candidato. Cada jovem precisa assumir a candidatura a um cargo/função dentro do partido. As propostas precisam ser de autoria dos candidatos, deve-se evitar plágios. Com isso, faz-se necessário pesquisar dados que são indicadores sociais e econômicos do país. Em relação ao discurso, as propostas são relacionadas as áreas mencionadas na parte II, portanto, é importante que sejam coerentes com a ideologia e forma de Estado defendida por eles;

d) a conclusão da dinâmica é o debate eleitoral. A apresentação da propaganda eleitoral e demais elementos do item III são obrigatórios, assim como, o discurso do candidato (entre 5 a 10 minutos) para apresentação. Em seguida, segue o debate entre os grupos. Através de uma votação interna em cada turma, chegaremos a um grupo vencedor que, por sua vez, será o partido político representante do terceiro A e, outro, do terceiro B;

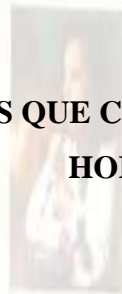
e) por fim, com um partido político como representante do terceiro A e outro do terceiro B, a turma toda durante as aulas, responsabilize-se em auxiliar a candidatura do partido político escolhido, para a realização da campanha eleitoral na escola e, posteriormente, a votação geral. Durante a campanha, os representantes de cada partido passaram em todas as turmas do colégio, elencando as principais propostas e como pretendiam realizá-las. Os partidos tinham siglas e números que os representavam, os jovens de todo o ensino médio foram convocados a participar. Também, foram orientados sobre a importância, responsabilidade e comprometimento em relação ao voto e, por conseguinte, exercício da cidadania.

A votação foi realizada de forma comprometida, organizada pelo Grêmio Estudantil, com cédulas, urna e identificação dos eleitores através de assinatura. Os partidos políticos que disputavam a eleição, era de um lado um partido de cunho neoliberal e, do outro, de cunho progressista, se autodefiniam como de esquerda. A apuração de votos foi muito acirrada e o Partido Jovem, venceu por apenas um voto de diferença. Os comentários depois da apuração, foi que Kauê, que pertencia a um dos partidos políticos, tinha sido o responsável pela vitória do adversário, já que havia declarado o seu voto no partido político rival.

4 IMAGENS E VERSOS QUE CONTAM HISTÓRIAS NA "ESCOLA DO HORTO"

1990

1990



1990:

Em 1992 Fernando Collor de Mello anunciou em campanha eleitoral sua renúncia à presidência. Em 1994 entrou em campo o Fernando Collor com o objetivo de estabelecer e reformar a economia, a cultura brasileira. Tornou-se mais valorizada, o esporte também passou por bons momentos: 15 medalhas olímpicas e 1 título mundial.

Na “Escola do Horto” as diferentes perspectivas e olhares estão em destaque. O início de uma educação em tempo integral no ensino médio, o contexto pós-pandemia de uma educação remota, a imposição da “reforma do ensino médio”, fez com que emergissem uma variedade de sentimentos, sensações, percepções, olhares e reflexões a partir das vivências na “Escola do Horto”, nos conturbados anos de 2021 e 2022.

As experiências foram percebidas por Mary da Silva (aluna do segundo ano B do ensino médio, no ano de 2022) a partir de suas observações e memórias no período da pandemia. Contou-me que, naquele momento de isolamento social, refletiu sobre a importância dos laços e como a felicidade apesar de ser relativa e pessoal, é construída a partir do coletivo, em perspectiva, com o outro. Portanto, nesse caminho de construção das narrativas, Mary da Silva através de versos, expressa sua forma de estar e perceber o mundo.

Onde mora a felicidade?

(Mary da Silva, 2022)



“Felicidade é de quem acredita na vida”



“A felicidade é de quem enxerga como ela é, e mesmo conhecendo a muito bem ainda arruma um jeitinho de ser feliz. A felicidade toma conta do seu corpo todo, da ponta dos pés até o nariz.”



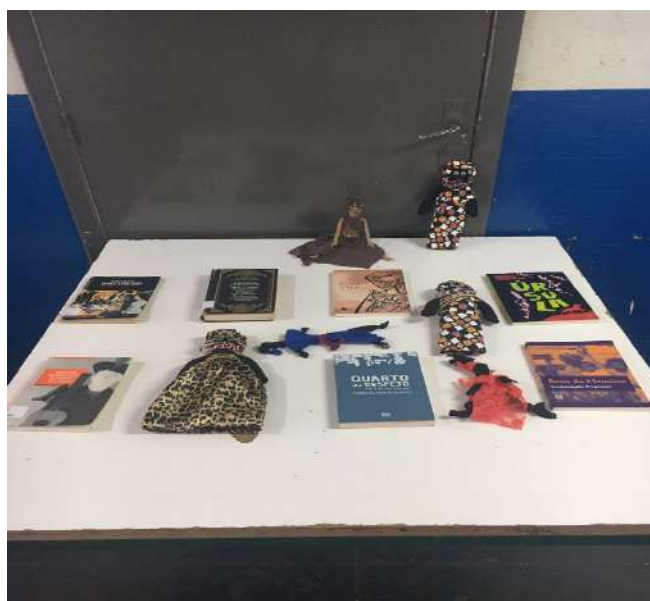
“A felicidade é de quem sente o ar bater em seu rosto, com heiro de terra molhada depois de uma intensa chuva. Felicidade é quem sente o amor puro e sincero e mesmo o sentindo não sabe teu satisfatório mistério.”



“A felicidade é de quem dá valor a um sorriso”



“De gente que ama o simples e tem a alma leve, de quem não faz mal ao próximo, mas sim o percebe.”



“A felicidade pertence a quem quer a vida, a quem busca a paz interior e se apaixona pelo que tem de diferente”

“A felicidade pode ser minha e sua,
a felicidade é de gente que ama gente.
A felicidade é de quem é decidido”



“De quem faz o que gosta e sabe o que tem e quis, no palco ou na plateia, segurando uma pá ou a ponta de um giz”



“A felicidade é de quem afirma e acredita que é feliz.”



“A felicidade não tem cheiro e nem cor, mas quando entra no Coração remexe com tudo.”



“Pois, felicidade é de quem usa a felicidade, para mover o mundo.”

Projeto de Vida

Camilla de Castro 1ªA nº:23



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações e intenções da agenda neoliberal na educação, destacados por Laval (2019), direcionam o fazer da escola. Para a escola das competências, o indivíduo (estudante e professor) é um potencial acumulador de saberes úteis que devem ser usados para planejar e conduzir as ferramentas necessárias para operar o trabalho. Por meio de metas, índices, coerções, decretos, documentos norteadores e orientações, atuam rumo ao cumprimento dos seus objetivos. Desse modo, parece evidente que uma perspectiva utilitarista está sendo contemplada pelo “novo ensino médio”.

Contudo, assim como a realidade não é estática, a escola também não é. A escola é movimento, que etimologicamente, significa deslocar, ou colocar em deslocamento. Então, é nesse espaço que os projetos e normas são colocados em ação, e com isso, são deslocados. Esse movimento dá margem a possibilidades, que por sua vez, partem do local, do particular, do original. E, ao mesmo tempo, daquilo que não escapa da estrutura, emerge dela, mas que ela, já não dá mais conta de compreender, de dar forma ou submeter. A escola pode vir a ser esse movimento incerto de exposição, que garante o caminho, ou ainda, o deslocamento para um outro lugar. Nesta perspectiva, estar em ação é estar aprendendo.

Para Tim Ingold (2020) a educação em tom menor traz possibilidades. Para tanto, o espaço escolar deve ser um lugar em que as pessoas tratem de questões comuns e que se engajem em um conjunto de relações que propiciem que aprendam uns com os outros. A partir disso, nesta pesquisa foi possível observar, o dinamismo, espontaneidade, intimidade e comprometimento que caracterizam as relações dentro de uma escola em tempo integral e que atravessam a “Escola do horto”. Ao considerar as particularidades e contradições desse processo, constrói-se um saber de caráter político, com base em uma coletividade em movimento.

Nesse caminho, a busca pela verdade e a liberdade foram fundamentais. Para Ingold³², a Antropologia busca a verdade que parte do “subcomum” (conjunto de relações que envolve pessoas e coisas) e que, por sua vez, é a expressão da própria vida. Dessa forma, a liberdade não é algo que possuímos, mas um dever que surge a partir da vida comum partilhada, então, a liberdade que habita o hábito, é construída com base na responsabilidade e cuidado.

Entre as aulas de “projeto de vida”, “estudo orientado”, “preparação pós-médio” ou ainda, sociologia, a observação foi participante. A presença interventora, cuidadosa, atenta e engajada possibilitaram a “correspondência”³³, com o propósito de aprender com os jovens

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

outras formas de fazer e estar no mundo. As formas de comunicação, suas relações e agências, expressas, percebidas e sentidas, das mais variadas formas, foram elementos que permitiram a captação de sentidos e a construção das narrativas presentes nesta pesquisa.

Assim, em gestos menores, buscou-se possibilitar dentro da sala de aula, o “estudo em tom menor” (Ingold, 2020), nesse caminho, professor e alunos, estão presentes um para o outro, em uma dinâmica que somos trazidos para atenção e comprometidos a responder, detalha Ingold:

Eles agem, eles falam diretamente para nós, nos fazem pensar: não apenas sobre eles, mas com eles. Eles se tornam parte do nosso mundo, como nós somos parte do mundo deles. Nós nos importamos com eles, como eles se importam conosco. Isso é o que significa estudar.” (Ingold, 2020, p. 75).

Segundo bell hooks (2020), a construção do bem comum da humanidade está intrinsecamente relacionada à ação coletiva imbuída de valores, formada através de um diálogo horizontal entre as pessoas, em que cada um é respeitado na sua diversidade de comportamento e pensamento³⁴. Na sala de aula, essa prática é possibilitada por uma pedagogia engajada e pelo pensamento crítico.

A pedagogia engajada, para hooks³⁵, tem como princípio o relacionamento mútuo entre professor e estudantes, elemento indispensável na construção de um ambiente genuíno de aprendizado. Ainda nesse viés, a educação deve ser reconhecida pelo professor como um “espaço de ação política e de prática da liberdade”. Para tanto, para a autora, deve ser considerado pelo professor nessa prática o:

[...] respeito ao conhecimento e à experiência de vida dos que pretendem aprender, a esperança como parte do trabalho do educador e da educadora num mundo que parece conspirar contra qualquer avanço na luta para derrubar os privilégios estruturais das sociedades, o amor pela vida, pela natureza” (hooks, 2020, p. 16).

Em sua perspectiva de pedagogia engajada, hooks³⁶, recorre a raiz da palavra “integridade”, que remete à “inteireza”. O estado de estar inteiro, assim como o estado de atenção, que remete ao cuidado, à exposição de vulnerabilidades, ao comprometimento e à busca de todos os envolvidos pela sua própria voz (professor e alunos). Tal prática, mesmo que não intencionalmente, leva à autorrealização do professor e ao empoderamento dos estudantes.

³⁴ *Ibid.*, p. 81.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

Em alinhamento a essa ideia, procurei revelar o empenho enquanto professora em relacionar a teoria e a práxis em busca de uma pedagogia engajada que lhe é conferida sabedoria do fazer. No desenvolvimento da pesquisa, pude contar com a curiosidade intrínseca dos jovens em conhecer, o que conduz àquilo que de acordo com bell hooks (2020, p. 25) é o: “cerne do pensamento crítico” o anseio e “desejo por compreender o funcionamento da vida”. Em contraponto, nesse caminho dos jovens, deve-se considerar as imposições de uma educação institucionalizada que requer obediência e conformidade, que também lhe atravessam na vida escolar.

Por conseguinte, o pensamento crítico para a autora, consiste na busca pela verdade, não aquela aparente, porém; argumentativa, investigativa e perturbadora. Para tal exercício, torna-se necessário de todos os envolvidos: o engajamento, a imaginação e a abertura radical da mente. Para o “aprendizado ativo”³⁷, o pensamento deve ser percebido como ação que convida todos a participarem para compartilhar ideias em uma “comunidade de aprendizagem”.

Na construção do ambiente ideal para o aprendizado em sala de aula, a avaliação das condições para criar uma comunidade e a busca em conhecer os jovens que se pretende ensinar, são destacados na obra da autora. As subseções “2.3 O “DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA”: A PANDEMIA E O INÍCIO DE UM CICLO e 2.4 “DIÁRIO DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA”: O RECOMEÇO E A DESPEDIDA apontam caminhos para perceber o nível de inteligência emocional e consciência dos jovens; são consideradas suas trajetórias, condições econômicas e percepções de mundo. As subjetividades e a aproximação consigo mesmos e com o outro, foram percebidos a partir da prática do diário. Com isso, “o diário da imaginação sociológica”, pode ser compreendido como um dos exercícios simples que “engajam as mentes e os corações dos estudantes”³⁸.

Na subseção 2.5 FORMATURA: FECHAMENTO DE UM CICLO E NARRATIVAS A PARTIR DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO e com as experiências detalhadas na seção 3 é possível perceber aquilo que permeia as relações na “Escola do horto” e revela-se a partir da definição de hooks³⁹ como um lugar que busca pela “integridade”, entendida, por sua vez, como a “integração de ideias, convicção, padrões, crenças - e comportamento” que se sustenta na “escolha em manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico”. Configura-se por um esforço coletivo em estabelecer o diálogo entre as diferenças e perseguir o que é essencial e comum entre nós.

³⁷ *Ibid.*, p. 23.

³⁸ *Ibid.*, p. 39.

³⁹ *Ibid.*, p. 54.

No decorrer das seções desta dissertação, o diálogo se faz presente como prática que se escolhe nutrir por uma pedagogia engajada, em que aprender é comunhão – se faz junto no comum – sendo dessa forma possível, aventurar-se no despertar do pensamento crítico. Para bell hooks, a conversação é uma democrática ferramenta de ensino, ela ainda em sua obra *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*, destaca a visão de Dennis Rader sobre o poder da conversa: “A conversação contém diálogo, a troca de compreensões e sentidos no empenho para construir em meio à informação. A conversação é sempre inclusiva; ela incentiva e alimenta a voz individual enquanto se esforça para desenvolver uma visão de comunidade.”⁴⁰.

Nesta perspectiva, conversa é troca, atenção, doação e, para além disso, envolve partilha de poder e conhecimento. Em sala de aula, como professora /pesquisadora, fui educada no caminhar atento desta pesquisa, ressignifiquei o sentido da educação e direcionei meu olhar a partir do que descobria ou passava a compreender. Dessa forma, nota-se, sobretudo nesse momento, a importância da conversa genuína que invade a prática entre professor e alunos, o diálogo intencional, a relevância no esforço diário em horizontalizar as relações, a potência das trocas e dos afetos.

Uma das passagens de bell hooks (2020), que fez me aproximar de sua obra, foi sua insistente ideia de que na educação para liberdade “todas as vozes podem ser ouvidas”. Identifiquei-me na dedicação em percorrer esse ideal em sala de aula e, considero que no sentido de uma pedagogia engajada, é necessário primeiramente, encontrar a sua própria voz. Hoje, compartilho com hooks (Freire *apud* hooks, 2020) a relevância da proposição de Paulo Freire, que afirma: “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos”. Nesse sentido, a conversa como intervenção pedagógica pode destacar aquilo que realmente importa.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 67.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos de Escola**, v. 12, n. 23, p. 271-287, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CAMPOY, Leonardo Carbonieri. Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar ciências sociais. **Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, vol. 1, n. 11, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/11%20Edicao%20Dossie%20Educacao%20Juventudes%20e%20Desigualdades/03CAMPOY%20Leonardo%20Carbonieri.%20Ensinar%20Sociologia%20Fazendo%20Sociologia%20Memorias%20E%20Notas%20De%20Uma%20Pessoa%20Que%20Aprende%20Ensina%20E%20Ensina%20A%20Ensinar%20Ciencias%20Sociais.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, n. 50, p. 83-116, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/GBbYFpX99YGGDTyr8HkzNBg/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ensino de sociologia e os seus públicos. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 671-685, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dvFp4SqPgMCj9zyLSDz7XNj/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CARNIEL, Fagner; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia; SOUSA NETO, Manoel Moreira de; SOLDAN, Tábata Larissa. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. **Revista Urutágua**, v. 1, n. 35, p. 180-196, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/36859>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CHAGAS, Inara; SOUZA, Isabela. Escola sem Partido: entenda a polêmica. **Politize**, Florianópolis, nov. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: Ensaio sobre a revolução no século XXI, São Paulo: Boitempo, 2017.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinado a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. Abingdon: Routledge, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/maringa.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno do professor/Projeto de vida/ 2º ano ensino médio**. 2. ed. Thereza Barreto (org). 2021.

LACRUZ, Adonai; AMÉRICO, Bruno Luís; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vhnxFsdsRGsDnq3kf8YZ96S/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**. Tradução: Anton Carr e Lígia Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n.1, p. 35-48. jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HJ7s77xVF3GvzqwgLsFD7Wz/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1995.

RAPCHAN, Eliane Sebeika; CARNIEL, Fagner. Como compor com um vírus!? Reflexões sobre os animal studies no tempo das pandemias. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 59, p. 165–181, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fnn8cvQJhMJw5KzctFnSWZQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Rogério Nunes da. O ensino de sociologia em tempos de reformas neoliberais: o caso do paraná. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educa o Básica, 7., 2021, Campina Grande. [Anais] Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75688>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ZAN, Dirce.; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 607–620, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 17 ago. 2023.