

31º CONGRESSO DO SINPEEM



18 a 21 de outubro de 2022

Anhembi - SP

Sinopses



18 DE OUTUBRO DE 2022

CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO

** Francisco Thiago Silva*

A posse do conhecimento humano sempre foi motivo de disputas e os resultados de sua apropriação normalmente acompanharam os modos e as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas e educacionais sob os quais a sociedade contemporânea assentou e considera pertinente demarcar as suas posições sociais. O acúmulo e o monopólio do saber científico normalmente, no modo de produção vigente desde meados do século XIX, também é sinônimo de dominação de uma classe social sobre a outra.

Diante dessa consideração inicial, a partir das teorias críticas de currículo, defendemos ser o próprio campo, espaço de intensas disputas políticas, e sob o qual os conhecimentos são organizados e distribuídos. Assim, passamos a refletir, mais especificamente após o cenário imposto pela pandemia Covid-19, possíveis saídas para os desafios nos cotidianos laborais em nossos espaços educativos – longe de qualquer tentativa impositiva ou receituária, mas fomentando debates mais democráticos e plurais para a materialização do “currículo de transição”. Isso acontece quando ocorrer tentativas de ultrapassar as sequelas que o estado pandêmico provocou em todos os níveis, fases e modalidades da educação.

Assim, consideramos o momento de transição das atividades remotas para as de retorno presencial como cruciais para se planejar ações didático-pedagógico-curriculares que garantam:

- a) repensar horários, carga horária e metodologias de trabalho clássicas para que sejam mais dinâmicas e flexíveis. A pandemia intensificou a protocolarização e a rigidez, isso precisa ser ponderado;
- b) formas de avaliação mais humanas e eficientes;
- c) superar visões de currículo como grade conteudista. Não se trata de um “currículo mínimo”;
- d) priorizar uma proposta pedagógica centrada no olhar coletivo e na democracia, que não cause mais sofrimento do que houve nos anos pandêmicos;
- e) trabalho “pró-projetos”, ou por temas, por eixos estruturantes e transversais;
- f) investir em mídias e tecnologias digitais (desde que o acesso seja generalizado), garantindo a escola como espaço democrático de conhecimento.

** Francisco Thiago Silva, professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UnB na área de Currículo, Didática e Avaliação, professor credenciado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) na UnB.*

O currículo escolar e as vozes condenadas ao silêncio

** José Sérgio Fonseca de Carvalho*

Os objetivos, a identidade e o currículo da escola básica têm sido objetos de intensa polêmica nos últimos anos. Dentre as medidas propostas para reformá-los e induzir melhorias em suas práticas educativas, merecem destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), um documento complexo cujos objetivos abarcam desde a regulamentação dos sistemas de ensino até questões pontuais ligadas à formação dos profissionais de educação.

Na qualidade de dispositivo normativo da mais alta instância consultiva e deliberativa da educação nacional, as DCN oferecem uma interpretação operativa dos princípios e diretrizes gerais da Educação consignados em diplomas legais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu propósito é oferecer aos sistemas educacionais e a seus profissionais um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras [...] na organização, na articulação [...] e na avaliação de suas propostas pedagógicas”, inclusive no que concerne aos princípios e critérios de escolha de “matrizes curriculares” e “programas de estudo” para esse segmento final da educação básica.

É precisamente para este último aspecto específico – e a partir de uma perspectiva vinculada à filosofia contemporânea – que se volta a presente reflexão. Sua intenção não é propor uma avaliação global das DCN como um documento de indução de políticas públicas. Trata-se, antes, de uma tarefa bem mais modesta e circunscrita: a de tecer um diálogo crítico com um conjunto de problemas que afloram de sua leitura e com as tensões que emergem do fato de que, como um documento produzido por um órgão colegiado cujas decisões respondem a uma diversidade de forças e movimentos sociais, seus pressupostos e princípios acabam por oferecer um panorama significativo de consensos e conflitos recorrentes nos debates educacionais contemporâneos acerca do tema das escolhas curriculares.

Procuraremos focalizar, em especial, a necessidade de os currículos das escolas públicas abrirem espaços para as vozes do passado condenadas ao silêncio.

** José Sérgio Fonseca de Carvalho, professor titular de Filosofia da Educação na USP.
Pesquisador convidado das Universidades de Paris VII e VIII.*

EDUCAÇÃO AFETIVA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

** Ana Canosa*

A sexualidade é uma das dimensões imprescindíveis para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. Entende-se por sexualidade a dimensão humana que incorpora não só os aspectos biofisiológicos envolvidos na resposta sexual, mas também a formação da identidade sexual, a capacidade de estabelecer vínculos afetivos e a relação da pessoa com o seu entorno sociocultural. Percebe-se que essa interação produz crenças sobre o comportamento sexual que atravessam as percepções sobre o eu, interferindo na autoestima, na autoimagem e na capacidade de autoproteção.

A educação sexual é importante e necessária para que uma espécie de 'saber sexual' seja desenvolvida, baseada em informações corretas e seguras sobre o desenvolvimento corporal e o exercício da sexualidade, para que emoções e significados positivos auxiliem na desafiadora afirmação da identidade sexual, que vai se desenvolvendo ao longo da vida, mas que tem na infância e adolescência períodos cruciais.

Todos os temas que fazem uma intersecção com a sexualidade devem ser trabalhados desde a educação infantil até o ensino médio, por meio de conteúdos adequados à cada faixa etária. O grande equívoco da realidade brasileira é reduzir o trabalho em sexualidade somente à sua dimensão biológica.

O trabalho com as emoções e os sentimentos é, na verdade, o cerne da proposta educativa em sexualidade já que sempre cabe o reforço da identidade pessoal, a evitação do preconceito, a capacidade de lidar com frustrações, o interesse e a relação com outras pessoas, a possibilidade de desfrutar de prazeres, compreender limites éticos essenciais.

Segundo proposta da Unesco (2014), os conteúdos da educação em sexualidade podem ser agrupados nos seguintes conceitos-chave: relacionamentos; valores, atitudes e habilidades; cultura, sociedade e direitos humanos; desenvolvimento humano; comportamento sexual; saúde sexual e reprodutiva. A formação profissional é essencial para a orientação do trabalho, a fim de instrumentalizar o educador em tema tão amplo e que esbarra em convicções e vivências pessoais.

** Ana Canosa, psicóloga, especialista em educação sexual e terapia sexual pela FMABC/Sbrash, coordenadora do curso de pós-graduação em educação sexual e terapia sexual do Unisal e do curso de Sexologia Clínica do IBCMed. Diretora de publicações da Sbrash.*

*** Felipe Gonçalves**

A sexualidade é constituída por uma combinação de fatores biopsicossociais. Sexo biológico pode ser compreendido por um conjunto de informações cromossômicas, órgãos, capacidades reprodutivas e fisiologias secundárias que distinguem na nossa espécie macho, fêmea e intersexo. Já gênero refere-se a uma construção social, onde códigos sociais, comportamentos e valores são atribuídos em cada época, cultura e contexto. Ser homem, ser mulher ou outro são constructos culturais e não decorrência direta da anatomia. Vivemos numa cultura binária que reconhece apenas identidades: masculina e feminina. A normatividade define um nascido com caracteres fisiológicos de macho seja atribuída a identidade masculina, por exemplo. Transgênera é a pessoa cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo atribuído ao nascimento, cisgênera é a pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído ao nascimento. Orientação sexual refere-se a afeto e sexualidade, da qual distinguem-se as identidades homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual, assexual etc.

O desenvolvimento destes temas é fruto de diversas investigações e constructos científicos, não de ideologias, como afirma conservadorismo. Em 1997, o Ministério da Educação publicou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que definiu seis temáticas transversais para serem abordadas na educação básica brasileira: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, temas locais e educação sexual. O documento alude à educação no contexto escolar como sendo “um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”. A escola deve atuar complementarmente na educação sexual de crianças e adolescentes, cabendo aos diversos modelos de famílias a estruturação do processo. Como afirma Paulo Freire “A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”.

*** Felipe Gonçalves, psicólogo, qualificado em Psicoterapia com Enfoque na Sexualidade – InPaSex e especialista em Direito Homoafetivo e de Gênero (UniSanta).**

ENEGRECER A ARTE NA ESCOLA

Belo ou feio. Bem ou mal. Certo ou errado: enegrecer a arte na escola

** Bel Santos Mayer*

A arte em suas múltiplas linguagens nos convida a olhar com outros olhos para a realidade que se impõe diante de nós. Uma mesma história pode ser esculpida, pintada em tela ou muros, bordada ou simplesmente narrada, versada, encenada ou cantada. É provável que em cada formato distintas emoções sejam provocadas nos interlocutores(as). E, na escuta dos pontos de vista dos(as) diferentes narradores(as) é possível que alguns dualismos (belo/feio, bem/mal, certo/errado) sejam questionados.

“Enegrecer a arte na escola” chega como um pedido: “coloquemos mais melanina, mais vozes, mais cores e novos sabores no currículo!”. Trata-se de um chamado para a promoção do “Direito Humano à Diversidade” e do “Direito Humano à Cultura”, que incluem o acesso para a apreciação e a crítica, e, também, para a participação ativa na produção cultural. É uma convocação para se desviar dos modelos culturais que hierarquizam as diferenças e tratam a diversidade como defeito, sacralizando algumas manifestações culturais enquanto outras são demonizadas.

A inclusão desse tema em um congresso sobre EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA contribui para que muitas pessoas consigam “ser mais”, ser inteiras e gostarem mais de se verem no espelho. Pode ser uma boa oportunidade de questionamento das próprias verdades e de reconhecimento de que há mais formas de se ver e explicar o mundo.

A partir de algumas pesquisas sobre os obstáculos enfrentados para o cumprimento da Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9.394/1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africana serão apresentadas ações desenvolvidas, especialmente, nas áreas da literatura com diferentes faixas etárias para “Enegrecer a arte na escola”.

** Bel Santos Mayer, educadora social, mestre em Turismo, coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac), cogestora da Rede LiteraSampa e integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Democracia e Memória (GPDHDM/IEA/USP).*

ANÍSIO, FREIRE, DARCY, SAVIANI: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE

** José Alves de Freitas Neto*

Escola e democracia: qual democracia e em qual escola? A contribuição dos educadores brasileiros

O entrelaçamento entre escola e democracia é um fundamento básico na produção dos grandes educadores brasileiros. Atentos às demandas de seus tempos e pensando no vigor da formação escolar inserida na realidade brasileira, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Demerval Saviani construíram abordagens originais sobre o tema.

A escola deve formar para quê? Quais os significados da educação dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade, pela exclusão e por uma herança colonial que negligenciou direitos à maioria da população?

Por outro lado, o que estamos falando quando dizemos democracia? Desde os pensadores gregos há disputas em torno do significado da democracia e o quão inclusiva ela poderia ser ao ser mais ou menos restrita à condição da cidadania que habilita as pessoas para o exercício da democracia.

A educação é uma condição para a existência de uma sociedade democrática. A democracia, no entanto, não pode ser restrita a um modelo representativo e eleitoral: ela deve perpassar todas as relações sociais. Reconhecer direitos para todos, assegurar a liberdade de pensamento e de associação, legitimar pautas para grupos tradicionalmente excluídos e pensar com autonomia são alguns dos pressupostos que envolvem a concepção de democracia e os vínculos que se estabelecem na escola.

O olhar crítico, o acesso aos conhecimentos e saberes de diferentes origens, o estímulo à investigação científica e filosófica, a experimentação das artes e linguagens são questões que mobilizaram a produção desses notáveis educadores em contextos em que se debatiam questões anteriores como o próprio acesso de crianças e jovens à escola.

Num contexto de imensas disputas políticas em torno da educação, a proposta é revisitar os autores e instigar reflexões que levem a uma ação instigadora e comprometida com os fundamentos da democracia e da vida republicana.

** José Alves de Freitas Neto, professor livre-docente da Unicamp, autor de "Percorrendo o vazio: intelectuais e a construção da Argentina no século XIX" e diretor da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest)*

A ideia equilibrada de uma Formação Integral, uma inspirada ampliação no significado da Alfabetização, uma Visão de Mundo impregnada de brasilidade, o discernimento necessário para uma valorização dos Conteúdos Escolares: eis aí um apetitoso cardápio para fecundar inúmeros necessários debates sobre as funções da Educação.

As quatro temáticas supra referidas poderiam ser associadas correspondentemente aos quatro educadores citados no título da mesa; não é difícil perceber, no entanto, que podem ser associadas a todos eles. Se a energia de Anísio na implementação das ações idealizadas garantiu-lhe o epíteto de “instituidor”, a amplitude de interesses de Darcy o conduziu a produzir obras inspiradoras do pensamento educacional, como *Teoria do Brasil*. Se o entusiasmo de Freire com a Educação de Adultos possibilitou *insights* importantes sobre a contextualização do ensino, a sabedoria e a prudência de Saviani propiciaram-lhe uma análise preciosa da simbiose entre conteúdos e métodos na organização da escola.

Para atender à delimitação temática da Mesa, e enfrentarmos os desafios do presente, apoiemo-nos em Bauman, com sua ideia de *retrotopia*: é preciso voltar os olhos ao passado, não para idealizá-lo, mas para respeitá-lo no sentido etimologicamente mais nobre, e, a partir dele, projetarmos um futuro fertilizado por novas utopias.

Questões como as inicialmente associadas aos quatro educadores referidos no título da Mesa permanecem vivas no pensamento educacional atual, mas parecem, algumas vezes, excessivamente simplificadas. Uma discussão sobre a Formação Integral, por exemplo, não pode ser identificada com a da Escola de Tempo Integral; uma visão antropológica da Educação não pode ser confundida com a atenção a certos antros, por mais insólitos que pareçam; a extensão do significado do letramento não pode animar genéricas esquisitices linguísticas; e o fato de que os conteúdos educacionais são meios para a formação pessoal não pode conduzir a interpretações aligeiradas sobre sua desimportância.

O retorno às fontes que esta Mesa propicia pode nos vacinar para prevenir tais indesejáveis desvios. É pegar ou largar.

*** Nilson José Machado**, professor titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autor de diversos livros, entre os quais *Educação - autoridade, competência e qualidade* (2016), *Educação - cidadania, projetos e valores* (2016) e *Integração de saberes* (2018).

*** Terezinha A. Rios**

A educação é sempre construtora de humanidade – é isso que constitui sua essência, uma vez que é pelo processo educativo que vamos nos tornando humanos. Vale afirmar, entretanto, que nem toda educação dá à humanidade uma configuração positiva, indo ao encontro da concretização da cidadania democrática, da realização dos direitos dos indivíduos e dos povos. O que esperar, por exemplo, de uma educação que favorece o ensino da discriminação, que estimula a violência e o ódio?

No Brasil, hoje, estamos diante do desafio de enfrentar corajosamente as propostas que rompem com uma perspectiva democrática e resistir no sentido de reinstalar um processo de construção da educação para o desenvolvimento do bem comum.

Para isso, buscamos inspiração em pensadores cujas propostas nos apresentam fundamentos teóricos sólidos e exemplos de intervenção concreta na realidade educacional, apontando caminhos para nosso trabalho de educadores e educadoras.

Recorrer às obras de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Dermeval Saviani não significa buscar receitas para nossas ações, mas antes ouvir com cuidado o que nos têm a dizer esses educadores e estabelecer com eles um diálogo, levando em consideração as condições que temos encontrado em nossas escolas. Eles chamam nossa atenção para a dimensão política do trabalho educativo e destacam a perspectiva ética que deve estar presente nesse trabalho, ao lado do desenvolvimento técnico.

O que se propõe, então, é realizar uma reflexão sobre a contribuição crítica desses mestres e reunir elementos de apoio para nossa resistência e nossa caminhada na direção de uma vida feliz, proporcionada pela ampliação e aprofundamento dos saberes, dos sentires e dos fazeres, lutando por uma escola efetivamente pública, considerado o público como o de todos, espaço de liberdade, igualdade, participação, diversidade.

*** Terezinha A. Rios**, graduada em Filosofia pela UFMG, mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP, doutora em Educação pela USP - Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (Gepefe) da Faculdade de Educação da USP (Feusp)

HOMESCHOOLING, ENSINO HÍBRIDO, AULAS REMOTAS E A NECESSÁRIA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA PRESENCIAL

*** Luciane Muniz**

A Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação para todos por meio do dever do Estado em ofertar escolas e da obrigatoriedade de matrícula e frequência dos estudantes em diferentes etapas da educação básica. Contudo, apesar desse entendimento majoritário, famílias reivindicam a liberdade de educar os filhos fora da escola por meio do *homeschooling* (educação domiciliar).

Esse movimento, crescente no Brasil, conta com o apoio da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), tem alcançado repercussão na sociedade sobretudo por meio de críticas à falta de qualidade das escolas brasileiras, além de demandar ações dos poderes Judiciários, Legislativo e Executivo.

O *homeschooling* ganhou destaque após o apoio do atual presidente Jair Bolsonaro (PSL) que, associando-o a outros projetos de caráter conservador, apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2401/2019 visando à regulamentação da prática no país. Um PL Substitutivo sobre o tema foi aprovado na Câmara e segue em tramitação no Senado.

Esse debate também reacendeu como consequência do isolamento social imposto para o combate à pandemia causada pela Covid-19. Diante da suspensão das aulas presenciais, escolas em diferentes lugares passaram a oferecer aos estudantes atividades e conteúdos pedagógicos por meio do ensino remoto. Nesse contexto, muitas famílias participaram da rotina de estudos dos filhos e o termo "*homeschooling*" passou a ser utilizado como sinônimo do estudo em casa em decorrência da pandemia.

Entretanto, é preciso diferenciar o ensino remoto do *homeschooling* e analisar as motivações presentes em cada movimento, bem como seus impactos para a educação no Brasil. A defesa da educação pública pressupõe reconhecer a luta histórica pela ampliação do acesso à escola, bem como a necessidade de articulação da sociedade contra os ataques ao ensino presencial que se apresentam travestidos por diferentes movimentos.

*** Luciane Muniz, pedagoga, mestre e doutora em Educação pela USP, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (Depase).**

***Max Günther Haetinger**

A alfabetização foi tradicionalmente mais entendida como um pré-requisito à aprendizagem do que propriamente um conhecimento legítimo a ser ensinado. Na lógica do “aprender-a-ler-e-escrever para ler-e-escrever-para-aprender”, a grafia teve um significado instrumental e preparatório, justificando inclusive pedagogias mecanicistas e descontextualizadas.

Em fins do século XX, em função de importantes contribuições teóricas, principalmente do campo da psicologia e das ciências linguísticas, o conceito de letramento emerge como um princípio transformador na pedagogia da alfabetização. Utilizado inicialmente de modo difuso, o termo ganhou cada vez mais força nas diretrizes de ensino e práticas pedagógicas. A perspectiva do “alfabetizar letrando”, de Magda Soares, foi marco decisivo rumo à escola que se aproxima da vida e que vislumbra a necessidade de alargar a inserção dos alunos nas práticas letradas de seu mundo, entendendo que é possível aprender a ler e escrever lendo e escrevendo com efetivos propósitos sociais. A despeito disso, muitas foram os embates conceituais e as dúvidas sobre a viabilidade de transposição didática do processo de letramento; diversos foram os equívocos, os caminhos de implementação e as conquistas em diferentes salas de aula.

A própria vitalidade do conceito ampliou-se e pluralizou-se. A princípio, o termo remetia à condição do sujeito como usuário da língua escrita; logo estendeu-se para além das letras rumo a outras áreas do conhecimento: letramento matemático, literário, cartográfico, musical, científico ou digital. Nesses contextos específicos, não só foram incorporados os desafios próprios do ensino em cada área de conhecimento, como abriram-se novas possibilidades de aprendizagem da própria língua. A alfabetização, antes concebida como um fim em si mesmo (uma meta estrita de aprendizagem ou o pré-requisito para o acesso aos conteúdos escolares), assume uma dimensão transversal no trânsito entre diferentes campos do saber. Em face desse desafio, como articular a alfabetização, o uso da língua e o aprofundamento nas áreas do saber?

Max Günther Haetinger, doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Mestre em Educação, Especialista em Criatividade e em Tecnologias Aplicadas na Educação, Psicopedagogo, formador e autor de vários livros.

REDE DE PROTEÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

** Damaris Gomes Maranhão*

A proteção do desenvolvimento é complexa porque combina fenômenos pesquisados pelas ciências da saúde, da educação e sociais. A ação intersetorial para planejar, implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento humano precisa aprimorar-se, conforme os estudos evoluem, e requer parcerias de profissionais da rede pública e privada de educação, saúde e assistência social. Na prática, há desconhecimento e divergências dos profissionais de cada setor, comprometendo ações integradas.

As dificuldades na comunicação começam no significado atribuído ao termo “criança”. Em ciências da saúde, diferenciam-se neonato de lactentes e crianças. Na Base Curricular Nacional Comum da Educação Infantil emprega-se os termos “bebê” e “crianças”. Essas diferentes classificações são apenas o início de dificuldades de comunicação entre profissionais da infância e juventude, como se observou no processo de escrita e implementação dos protocolos pelo setor saúde para o setor educação na pandemia de Covid-19. O mesmo ocorre ao usarmos o termo creche, pré-escola, educação infantil, escola etc. que nem sempre são compreendidos homogeneamente. Ao planejar uma escola, há divergências entre o que consta na legislação sanitária e nos indicadores de qualidade na perspectiva pedagógica.

O ser humano desde a concepção cresce e se desenvolve integralmente, pois a mente está no corpo e o representa tanto o seu funcionamento, crescimento e desenvolvimento ao longo da vida, como aos significados que atribuímos às diversas e complexas sensações, percepções, linguagens com as quais nos comunicamos em cada cultura. A humanidade, ao estudar o desenvolvimento humano, recortou perspectivas, pois é impossível observar e estudar o todo e o particular ao mesmo tempo (Suzane Herculano Houzel, citada em Maranhão, “Observar para integrar saúde e educação”, 2015). Para promover o desenvolvimento integral é preciso considerar as perspectivas dos diversos campos do conhecimento e implementar ações que compreendam o todo.

** Damaris Gomes Maranhão, doutora em Ciências da Saúde pela Unifesp, professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Consultora do Ceduc, consultora do MEC (2010-2015) e do Instituto Avisalá.*

RESSIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E GARANTIA DE DIREITOS

** Carlos Eduardo Carrusca Vieira*

A categoria docente é uma das mais estudadas quando o tema é a Síndrome de Burnout. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a docência como uma das profissões mais estressantes, porque geralmente conduz os(as) trabalhadores(as) ao esgotamento profissional. A literatura científica sobre o assunto diz que o esgotamento profissional é um fenômeno epidêmico nessa categoria profissional, extrapolando as fronteiras nacionais.

Quando a OMS declarou o estado de Pandemia de Covid-19, os sistemas de saúde, a economia e todos os setores da atividade econômica foram afetados. Diante das necessárias medidas de prevenção ao contágio pelo vírus causador da Covid-19, as instituições de ensino tiveram de adaptar suas atividades presenciais, transferindo-as para plataformas virtuais. Como a realidade imposta pela pandemia Covid-19 impactou o trabalho, a subjetividade e a saúde dos(as) docentes? Dessa questão trata-se aqui.

As reflexões aqui integram uma pesquisa sobre as repercussões do teletrabalho para a saúde dos(as) professores(as) de instituições de ensino superior, durante o ensino emergencial remoto no período da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa quanti-e qualitativa. Os dados obtidos foram coletados a partir de um questionário composto por 52 questões relativas às condições de trabalho e saúde dos(as) docentes. Por meio do questionário aplicado, obtivemos 399 respostas válidas.

Os resultados evidenciam alterações nos modos de organização e gestão do trabalho e da atividade laboral que tiveram impactos significativos para a saúde e subjetividade dos(as) docentes. A dilatação das jornadas de trabalho e a intensificação do trabalho são analisadas em suas interações com outros fatores laborais e com o cenário do teletrabalho configurado pela pandemia Covid-19. Tais reflexões são importantes para que possamos compreender os processos em marcha que ressignificam as relações de trabalho e, também, discutir a garantia de direitos.

** Carlos Eduardo Carrusca Vieira, pós-doutorando em Psicologia pela PUC Minas; mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), professor da Faculdade de Psicologia da PUC-Minas além de desenvolver estudos em Psicologia do Trabalho.*

Da imbricação do ultraliberalismo e ultrarreacionarismo emerge um projeto político que demanda da educação o perverso papel de agente de aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e de intensificação do desrespeito com as diversidades socioculturais. Este projeto encontra resistência das(os) defensoras(es) de uma educação em que a valorização das diferenças e o combate às persistentes desigualdades formam estratégia para a construção de uma sociedade democrática.

Posto que a escola é espaço de formação humana não apenas para as(os) estudantes, mas também para as(os) profissionais, e que esses sujeitos são fundamentais para o processo educacional, urge a tarefa cotidiana de análise das relações de trabalho - sempre no marco de determinadas condições objetivas - e das subjetividades por elas engendradas. Nessa perspectiva, nossa reflexão se centra em pensar as demandas de formação continuada (ou educação permanente), a configuração do ambiente escolar (sua materialidade, tempos e espaços), os impactos das tecnologias de informação e comunicação digitais no processo ensino aprendizagem, as possibilidades de constituição de coletivos pedagógicos, as interações entre escola e famílias, a formação de redes intersetoriais de atenção à infância e adolescência, as relações de poder e atravessamentos das políticas educacionais.

Para tal, propomos que a Psicologia contribua com a discussão acerca da ressignificação das relações de trabalho nas escolas em sintonia com organizações e movimentos articulados por sujeitos sociais e políticos - inclusive profissionais educadoras(es) - com consciência dos seus direitos. Afinal, não é mais possível ignorar suas pautas.

Defendemos, assim, que a educação escolar se efetive como fenômeno colaborativo e que enfrente os processos de desumanização, ou seja, como direito humano. E que se torne de fato estratégica para a construção de regimes democráticos.

*** Celso Tondin**, graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (MG).

A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

** Mônica Appezzato Pinazza*

O uso do termo ludopedagogia é recente na educação e se refere ao subcampo que estuda o brincar no âmbito pedagógico como promotor do desenvolvimento e das aprendizagens. Os profissionais que defendem essa corrente pedagógica debatem ideia já bastante discutida dentro das diferentes áreas do conhecimento: a natureza do brincar e sua relação com outras atividades do não-brincar nos ambientes educativos.

No caso da ludopedagogia efetivamente se está falando do brincar e da atividade lúdica, por assim dizer, e quando essa condição da brincadeira e do brincar perde suas características essenciais para estar a serviço de práticas de ensino visando a melhores resultados 'escolares' das crianças. Afinal, estudiosos como o cognitivista Jean Piaget e os educadores Maria Montessori e Celestin Freinet estiveram em busca de esclarecer o que pode caracterizar-se como jogo/brincadeira e quando se está frente a outras formas de viver as práticas pedagógicas que podem ser igualmente prazerosas. Nos tempos atuais, Gilles Brougère na sociologia do brincar atenta para dois tipos de uso do brincar na educação: formas lúdicas (ação iniciada pela criança) e formas educativas (ações conduzidas pelo adulto). As fronteiras são tênues e difíceis de serem estabelecidas, contudo o que se pretende defender é, sim, a relevância do brincar no processo de desenvolvimento infantil em contextos educacionais, mas também é alertar ao fato de que se avizinham interpretações bastante problemáticas que colocam em risco a ação do brincar em sua essencial acepção, desvirtuando-a.

Internacionalmente muitos pesquisadores baseados nas teorizações de Lev S. Vygotsky pensam uma proposta educativa para garantir a situação imaginária às crianças, e ao mesmo tempo, fazer mediações para enriquecer as ações lúdicas. Também temos estudos brasileiros de reconhecimento internacional sobre o brinquedo, o brincar e as brincadeiras, como os da pesquisadora Tizuko M. Kishimoto, que merecem ser chamados para um diálogo a propósito do papel do brincar no desenvolvimento infantil e na promoção de experiências de aprendizagem.

** Mônica Appezzato Pinazza, graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), mestre e doutora em Educação pela USP, livre-docente da Feusp, docente e pesquisadora na área de Educação, particularmente em didática/formação de professores e educação da infância.*

19 DE OUTUBRO DE 2022

A ESCOLA, O CINEMA E AS PLATAFORMAS DIGITAIS

** Sergio Rizzo*

Ao mesmo tempo em que contribui para o acesso a catálogos extensos e à possibilidade de organizar os mais diferentes programas para exibição e debate de filmes em escolas, o desenvolvimento das plataformas de streaming nos últimos anos trouxe, também, uma série de desafios para os educadores brasileiros.

O maior deles talvez seja o de lembrar que a experiência cinematográfica, em sua plenitude, ocorre nas salas de cinema. Infelizmente, a maior parte dos municípios brasileiros já não dispõe desses equipamentos culturais. Ainda assim, auditórios de escolas, bibliotecas e outros espaços públicos podem ser usados para apresentar a crianças e jovens (e, muitas vezes, também a suas famílias) o significado do cinema como experiência social. Nas cidades em que funcionam salas de cinema, convênios e parcerias com as empresas que as administram têm sido valiosos para escolas e educadores dispostos (e aptos) a proporcionar e fomentar o acesso à fruição de filmes e à reflexão em torno deles.

Por outro lado, o desenvolvimento das plataformas de streaming obedece a dinâmicas comerciais que precisam ser conhecidas por educadores. As opções de serviços disponíveis vão muito além dos principais grupos em operação (Netflix, Prime Vídeo, Globoplay, Disney+). Outros serviços comerciais por assinatura (como Mubi, Belas Artes à la Carte, Filmicca e Tamandúá TV) são pouco conhecidos, embora tenham catálogos ricos para uso por educadores. Spcine Play, Itaú Cultural Play e Sesc Digital têm valor duplo: são plataformas gratuitas e dedicam seu foco à produção audiovisual brasileira.

O que nos conduz a outro desafio, imposto no cenário atual a todos os cidadãos, mas especialmente relevante para educadores: o da curadoria. O imenso volume de obras à disposição exige habilidade para navegar por ele de acordo com critérios que nos levem a contemplar os mais diversos aspectos envolvidos na conexão entre educação e audiovisual, como a diversidade de formatos audiovisuais – curtas, médias e longas-metragens, de ficção e não-ficção – e de representações sociais.

** Sergio Rizzo, graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Metodista-SP, mestrado em Artes/Cinema e doutor em Meios e Processos Audiovisuais pela USP, professor da Faap, crítico de cinema do jornal O Globo, além de ministrar cursos livres em espaços culturais.*

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

** Silvia de Mattos Gasparian Colello*

A alfabetização foi tradicionalmente mais entendida como um pré-requisito à aprendizagem do que propriamente um conhecimento legítimo a ser ensinado. Na lógica do “aprender-a-ler-e-escrever para ler-e-escrever-para-aprender”, a grafia teve um significado instrumental e preparatório, justificando inclusive pedagogias mecanicistas e descontextualizadas.

Em fins do século XX, em função de importantes contribuições teóricas, principalmente do campo da psicologia e das ciências linguísticas, o conceito de letramento emerge como um princípio transformador na pedagogia da alfabetização. Utilizado inicialmente de modo difuso, o termo ganhou cada vez mais força nas diretrizes de ensino e práticas pedagógicas. A perspectiva do “alfabetizar letrando” de Magda Soares foi marco decisivo rumo à escola que se aproxima da vida e que vislumbra a necessidade de alargar a inserção dos alunos nas práticas letradas de seu mundo, entendendo que é possível aprender a ler e escrever lendo e escrevendo com efetivos propósitos sociais. A despeito disso, muitas foram os embates conceituais e as dúvidas sobre a viabilidade de transposição didática do processo de letramento; diversos foram os equívocos, os caminhos de implementação e as conquistas em diferentes salas de aula.

A própria vitalidade do conceito ampliou-se e pluralizou-se. A princípio, o termo remetia à condição do sujeito como usuário da língua escrita; logo estendeu-se para além das letras rumo a outras áreas do conhecimento: letramento matemático, literário, cartográfico, musical, científico ou digital. Nesses contextos específicos, não só foram incorporados os desafios próprios do ensino em cada área de conhecimento, como abriram-se novas possibilidades de aprendizagem da própria língua. A alfabetização, antes concebida como um fim em si mesmo (uma meta estrita de aprendizagem ou o pré-requisito para o acesso aos conteúdos escolares), assume uma dimensão transversal no trânsito entre diferentes campos do saber. Em face desse desafio, como articular a alfabetização, o uso da língua e o aprofundamento nas áreas do saber?

** Silvia de Mattos Gasparian Colello, pedagoga, mestre e doutora. Livre-docência na Faculdade de Educação da USP (Feusp), onde atua como docente da pós-graduação. É consultora da Secretaria Municipal de Educação pela Unesco e se dedica ao estudo da alfabetização e letramento.*

** Cleo Fante*

Os impactos da pandemia da Covid-19 contabilizam gravíssimos prejuízos. Ainda estamos longe de mensurar os impactos, sem contar a perda de vidas que é incalculável. Os impactos educacionais a crianças e adolescentes é de extrema importância, porque representam novos desafios para as escolas.

É perceptível o aumento de problemas na aprendizagem, concentração, interesse, além de comportamentos que carecem de atenção. Os impactos negativos podem ainda ser vistos na saúde mental dos trabalhadores de educação. 60% dos docentes do Brasil relatam problemas de saúde mental e 72% tiveram a saúde mental afetada durante a pandemia e precisaram buscar apoio (fontes: Nova Escola e Movimento Todos Pela Educação). Trabalhadores de escolas privadas tiveram mais rapidamente acesso aos cuidados de saúde mental, em escolas públicas, essa ajuda demorou mais a chegar. E é certo que o problema de saúde mental não é exclusivo da pandemia.

Primeiramente, é preciso que os profissionais de educação se conscientizem de que o ambiente escolar é impactado por suas instabilidades emocionais atingindo também os estudantes e os colegas, a família, no grupo de amigos e na comunidade em que vivem. A conscientização é fundamental para buscar alternativas e que lutem para melhorar a qualidade da saúde mental.

O segundo passo é a compreensão do que se trata saúde mental. Ela depende de ações positivas em relação a si aos estudantes, colegas de trabalho, famílias etc. Estas interações quando estão em harmonia torna os profissionais menos susceptíveis aos transtornos mentais.

O terceiro passo, as medidas que devem ser adotadas pelos profissionais. Medidas que devem ser individuais e/ou coletivas. De acordo com o SAS Educação, a melhor maneira de lidar com problemas de saúde mental é **tratá-los o mais cedo possível. Cabe ao gestor permanecer atento aos possíveis sinais de adoecimento mental da equipe** e ampará-la. Também é recomendado que os profissionais desenvolvam a resiliência, que busquem equilibrar a vida profissional e prevenir a ansiedade, que reflitam sobre a gestão de tempo, que cuidem de sua saúde física e mental.

** Cleo Fante, pesquisadora pioneira sobre o fenômeno bullying, consultora e conferencista sobre o bullying escolar no Brasil.*

*** Valéria Amorim Arantes de Araújo**

Qual o sentido do trabalho docente? Que sentimentos ele desperta? Em pesquisa realizada com 2000 professores da educação básica pública brasileira pelo projeto “Valores e Projetos de Vida dos profissionais da educação” do Instituto longo, 83% afirmam que a educação é central em seus projetos de vida. Desses, todos apresentaram compromisso com a educação e a profissão docente por meio de desejos relacionados ao desenvolvimento profissional, à continuidade na carreira, ao impacto na vida dos estudantes e da comunidade e à busca pela qualidade na educação. Além disso, 88% deles espontaneamente apontaram a busca pela excelência na educação e 56% manifestaram desejos e projetos envolvendo uma ética do cuidado e da responsabilidade.

Diante disso, compreendemos que 83% dos 2000 entrevistados atribuem sentido ao seu trabalho, significando-o como algo importante para si e para o outro. Estabelecendo uma relação entre tais dados e o conceito de “PERMA”, proposto por Flourish Seligman em “A visionary new understanding of happiness and well-being” (2012) para explicar os componentes do bem-estar e como atingi-los, defendemos uma formação docente humanizada. O termo PERMA traz os cinco itens da teoria do bem-estar: *Positive emotion* (emoção positiva relacionada à resiliência), *Engagement* (engajamento em atividades que proporcionem realização, aprendizado e sensação de crescimento), *Relationships* (relacionamentos positivos, que compõem o bem-estar e a felicidade), *Meaning* (sensação de pertencimento e propósito), *Accomplishments* (a realização é alcançada quando se estabelecem metas e objetivos).

Assim, o engajamento, o sentido, os bons relacionamentos e a realização têm componentes subjetivos que variam de acordo com os indivíduos, seus valores, sonhos e projetos de vida. Partindo disso, é crucial formar professores refletindo sobre o autoconhecimento dos docentes, uma reflexão sobre escolhas de vida, os sentidos dessas escolhas e também sobre os seus projetos de vida, de modo que a formação se constitua como aliada na promoção do bem-estar docente.

*** Valéria Amorim Arantes de Araújo**, professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq.

EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADES E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Sobre a saúde do corpo e da mente de crianças, adolescentes e educadores no retorno ao convívio presencial

** André Trindade*

A linguagem do corpo é ainda negligenciada ou pouco observada em sua real dimensão. Corpo e aprendizado estão em coexistência. Aquilo que é vivido com o corpo reflete na vida psíquica e no aprendizado.

A pandemia Covid-19 impactou profundamente a vida social. Os jovens foram afetados bruscamente e o ensino a distância segue impactando negativamente sua interação e convívio. Seus corpos perderam a noção de conviver entre corpos, nos recreios, nas entradas e saídas e na sala de aula. Isso sem falar naqueles alunos que não tiveram nem essas condições. Esses perderam a noção do que é a vida escolar.

O período de confinamento veio intensificar tendências pré-existentes tanto no corpo quanto no comportamento de crianças e adolescentes. Praticamente todos estão envergonhados sobre seus corpos, o que intensifica ainda mais o contato através dos celulares e das redes. As transformações corporais características dessa fase, ocorreram longe dos colegas e a sensação de “estranheza”, “inadequação”, “feiura”, “gordura” se amplificou. Um simples corte de cabelo “errado” pode se transformar em tragédia. Seus corpos estão fixados no próprio “umbigo”, rígidos, sem ritmo, o que os leva a uma solidão extrema. Acham que o que acontece com eles não acontece com mais ninguém.

Por isso a abertura da discussão desses temas nas escolas é tão fundamental. Eles precisam conversar entre eles e a escola é o lugar fora da família onde isso deveria acontecer de forma aberta. É preciso convocar psicólogos para dar instrumentos para os professores de sala conduzirem essas discussões.

Em tempos de urgência convocamos todas as forças possíveis, o psicólogo, o professor de teatro, os professores de dança, de educação física, os pais, espaços nas agendas curriculares, tudo o que estiver ao nosso alcance.

** André Trindade, psicólogo pela PUC-SP e psicomotricista, com formação em Cadeias Musculares e Articulares GDS (Bélgica).*

Desde o início da pandemia Covid-10, principalmente quando precisamos (sobre)viver isolados fisicamente, muitas conjecturas foram lançadas a respeito do futuro da escola, da educação e até da humanidade. Parte dessas previsões apostavam na ideia de que nos tornaríamos mais críticos, sensíveis e solidários e que nos preocuparíamos em contribuir com um mundo mais justo e menos desigual. Na prática, o que vimos, foi um aumento da desigualdade e da miséria e práticas pedagógicas que simplesmente ignoraram todo o contexto desafiador que ainda vivemos nesses tempos.

Segundo Paulo Freire, a aprendizagem deve servir “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

É sobre isso que refletiremos em nosso encontro, ou seja, como podemos de fato promover uma educação crítica, emancipadora e transformadora? Como podemos ir além do trabalho pautado em "temas de interesse" diante das contradições impostas e mesmo do currículo que é cobrado nas avaliações tradicionais, para algo que realmente engaje e ao mesmo tempo transforme cada sujeito envolvido no processo?

Discutiremos o papel da escola frente a uma sociedade desigual, em um contexto de políticas que buscam desqualificá-la, cortar recursos e segregar os mais vulneráveis. Pensaremos juntos sobre os desafios na promoção de uma educação para todos, ainda mais importante e urgente via transformação radical de situações que geram opressão dentro e fora da escola.

Para isso partiremos de uma discussão sobre “para que” educamos, qual realmente deve ser o papel da escola e como diferenciar um projeto político pedagógico que vá além do trabalho com conteúdo de relevância social, mas que priorize uma atuação ativa, participativa e transformadora envolvendo de fato os sujeitos como atores neste processo.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

*** Mary Grace Andrioli**, doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (Feusp), graduada em pedagogia pela USP, pós-graduada em Educação a Distância (Design Instrucional para Educação on-line) pela UFJF, pesquisadora e docente no IFSP.

RAÇA, CLASSE, GÊNERO: INTERSECCIONALIDADES E INSURGÊNCIAS

** Silvane Aparecida Silva*

Em 1851, Sojourner Truth proferiu um famoso discurso “Aint’ I a woman?” (E eu não sou uma Mulher?). Ao questionar se por ser negra não seria ela também uma mulher, revelou o quanto é perversa a cristalização do estereótipo da mulher negra como uma pessoa que é forte o tempo todo.

O conceito de Interseccionalidade foi elaborado em 1989, pela feminista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw, para explicar a sobreposição das opressões sofridas.

A antropóloga e filósofa Lélia Gonzalez escreveu no início dos anos de 1980 pensamentos que continham a ideia de interseccionalidade. Apesar de a intelectual brasileira não ter elaborado um conceito específico para dizer da situação da mulher negra, a sobreposição das opressões sofridas estava fortemente apresentada em seus textos.

Em 2017, Ângela Davis, ícone do movimento de lutas pelos direitos civis, afirmou que as mulheres brasileiras são o futuro do feminismo negro e têm muito a ensinar. Considerou a Marcha das Mulheres Negras, realizada no ano de 2015, em Brasília, com mais de 50 mil mulheres negras marchando pela conquista de direitos, como um dos eventos mais revolucionários e interessantes dos últimos tempos.

Sueli Carneiro chama a atenção para o fato de que em 2015, o lema da Marcha das Mulheres Negras tenha sido o “Bem Viver”. Marchar pelo bem viver significa estar preocupada com a vida em comunidade. Para ela, a experiência comunitária das mulheres negras, se relaciona tanto com os valores culturais negros como com a pobreza em que grande parte das mulheres negras foi lançada.

Portanto, está posto um paradoxo: as mulheres negras foram vanguarda, estiveram nas ruas lutando e foram exemplo de emancipação feminina. Ao mesmo tempo, são maioria nos índices de pobreza, têm menor acesso a todos os direitos sociais, como saúde, educação, moradia digna e outros. Dessa maneira, podemos concluir que esses dados são fruto exatamente da interseccionalidade de opressões sofridas. Apesar de todo o potencial de luta e de emancipação, mulheres negras continuam ocupando os piores lugares quando se trata da violação de direitos.

** Silvane Aparecida Silva, graduada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre e doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).*

ESTADO, NEOLIBERALISMO E O FUTURO DO TRABALHO

** Antônio Augusto de Queiroz*

O Estado expressa a nação politicamente organizada e representa o povo, o território, o governo, os objetivos nacionais e a soberania. O neoliberalismo, por sua vez, é um valor de mercado, que prima pela eficiência econômica, sem qualquer preocupação com justiça social. Já o trabalho representa um conjunto de atividades, produtivas ou criativas, cuja remuneração é o salário.

A principal função do Estado é regular, mediante lei, a relação entre pessoas e entre estas e as instituições públicas e privadas, observando o princípio da equidade. Para tanto, o processo civilizatório reservou ao Estado, sob a forma de monopólio, os poderes de: 1) de impor conduta e punir seu descumprimento; 2) de legislar; e 3) de tributar o excedente da sociedade, de modo compulsório.

O neoliberalismo é um movimento ideológico, nascido na Inglaterra e nos Estados Unidos no final dos anos 1990, que parte do pressuposto de superioridade do setor privado sobre o setor público em todas as dimensões. Ele visa o esvaziamento ou redução da presença do Estado na produção de bens e prestação de serviços, assim como a desregulamentação de direitos e garantias asseguradas aos trabalhadores públicos e privados.

O trabalho e o tratamento a ser dado ao assalariado depende do tipo de visão do Estado. Se for um Estado de bem-estar social, as condições de trabalho e remuneração do trabalhador terão proteção legal. Mas se prevalecer a visão do Estado mínimo, também conhecida como neoliberal, as condições de trabalho e os salários passam a depender exclusivamente da vontade patronal, sem qualquer proteção ou regulação.

Nesse contexto, o assalariado é a parte mais fraca econômica, social e politicamente na relação com o mercado e com o Estado, por isso a necessidade de reconhecimento de sua condição hipossuficiente, mediante leis que assegurem condições dignas de trabalho e de remuneração. Como dizia filósofo francês Lacordaire, “numa sociedade de desigual, é a lei que liberta e a liberdade que escraviza”.

** Antônio Augusto de Queiroz, jornalista, escritor, analista e consultor político, diretor do Diap, colunista da revista Teoria e Debate e do portal Congresso em Foco.*

Estado, neoliberalismo e democracia

** Fausto Augusto Júnior*

*** Thomaz Ferreira Jensen*

A defesa da democracia e do Estado de Direito está pautada na sociedade brasileira e, para isso, aprofundar a participação cidadã, crítica e consciente no ambiente escolar é fundamental.

A escola, como espaço público de diálogo, liberdade de pensamento e desenvolvimento do saber crítico, enfrenta desafios e ameaças em pleno século XXI. O individualismo e a meritocracia aprofundam modelos pedagógicos e de gestão escolar que impedem a democratização e a construção do saber crítico.

A gestão empresarial da educação nas redes públicas tem ganhado espaço e é o principal entrave para que a escola seja espaço de vivência pedagógica de uma sociedade fundada na igualdade, no respeito às divergências de opinião, de credo e que inspire as famílias e as comunidades valores para além das relações de mercado.

Educação democrática significa a possibilidade de crítica às atuais relações sociais na direção da construção de novas que radicalizem a igualdade e a democracia. Esse é o significado profundo do que afirmava Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**, 2000).

Educação democrática, mais do que o necessário domínio do conhecimento, das linguagens, ciências e artes, é permitir aos estudantes participar de experiências contra-hegemônicas pautadas no trabalho coletivo e na democracia. Deve incluir práticas que levem os estudantes a saber como se auto-organizar pessoal e coletivamente contrariando a meritocracia e o individualismo vigentes nas escolas de hoje e que dão sustentação às relações sociais em vigor. Vivenciar experiências democráticas radicais nas escolas é um caminho essencial para a defesa da democracia no Brasil.

** Fausto Augusto Junior, coordenador técnico da área de Educação e Comunicação do Dieese, mestre e doutor pela Faculdade de Educação da USP (Feusp) e graduado em Ciências Sociais pela USP.*

*** Thomaz Ferreira Jensen, economista do Dieese e educador popular.*

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA E O ACESSO À TECNOLOGIA PARA A PLENITUDE DEMOCRÁTICA

** César Amaral Nunes*

Ambas, a ciência na sua busca pela verdade e a democracia na sua busca pelas melhores decisões coletivas, são falíveis. São falíveis justamente por serem abertas, por permitirem o escrutamento e buscarem a melhoria constante, seja para o avanço no conhecimento, seja para o avanço como sociedade. São os mecanismos de se colocarem à prova o tempo todo que permitem o surgimento de novas teorias, explicações, leis e modos de organização. Vivemos um momento no qual esses mecanismos estão sendo usados para manipular a própria essência tanto da democracia como da ciência.

Extrapolar a ideia de liberdade de expressão, usar a letra da lei para ferir o espírito da lei e usar o cientificismo – linguagem, dados e evidências filtrados de maneira conveniente – para manipular a verdade são estratégias conhecidas há tempos.

A tecnologia usada em redes sociais, a *big data*, os algoritmos de inteligência artificial trouxeram novas possibilidades de manipulação que têm corroído a democracia e a levado ao aumento da negação da ciência. Assumir que a ciência não é neutra significa trazer para dentro dos processos democráticos as decisões sobre que ciência fazer, quando e como fazer.

Assumir que o avanço da democracia depende de mais deliberação coletiva, maior consciência sobre consequências de decisões tomadas e mais coordenação de perspectivas significa trazer para dentro da democracia melhores argumentos, visão a partir de vários ângulos, aceitação e capacidade para lidar com a complexidade; e pensamento mais científico no sentido mais amplo, envolvendo todas as ciências.

Discutiremos exemplos reais do bom uso da tecnologia para melhoria de processos democráticos como as plataformas usadas na Espanha e Taiwan, para a valorização do conhecimento local e mobilização da inteligência coletiva como os laboratórios de aceleração do PNUD, para a diminuição do viés do pesquisador em situações complexas como no uso do *SenseMaker* e para a geração de capacidade coletivas para a transformação como no *EntreNós*, discutindo em cada um deles questões de equidade e a tecnologia necessária.

** César Amaral Nunes, pesquisador na Faculdade de Educação da Unicamp, membro do grupo consultivo do Pisa 2021, doutor em Física pela Universidade de Munique, especialista em Avaliação pela Universidade de Harvard.*

Em março, do ano de 2020 a população mundial enfrentou o início de uma pandemia do coronavírus, provocando o fechamento das escolas no mundo todo. Os profissionais da educação (agente escolar, auxiliar técnico de educação, professor, coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar) tiveram que enfrentar inúmeros desafios, pois foram lançados ao ciberespaço e muitos passaram a utilizar seus telefones celulares, smartphones para realizar suas atividades que eram feitas na escola.

As pesquisas demonstraram que durante a pandemia, no período de distanciamento social, o smartphone foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar atividades de ensino remoto por usuários de Internet com 16 anos ou mais, e para o teletrabalho nas classes sociais D e E.

Muitos profissionais vivenciaram pela primeira vez a liberação do polo de *emissão* (LEMOS, 2003) que são as novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede.

Nesse período pandêmico ficou explícito a falta de formação dos profissionais da educação para lidar com ferramentas tecnológicas e tecnologias digitais a partir da compreensão de seu funcionamento e desenvolvimento. Muitos profissionais, inclusive, estavam excluídos digitalmente e fizeram uso reducionistas das tecnologias nas suas atividades. Não ocorreu antes da pandemia, e parece que não ocorrerá após a pandemia, uma formação desses profissionais para a democracia que passa por uma formação para a participação efetiva dos sujeitos em seu meio, com o devido estímulo ao fortalecimento do espírito crítico. Talvez assim pudéssemos chegar à plenitude democrática que seria um estado do que é inteiro, completo e íntegro, um compromisso com o ser humano concreto e suas potencialidades e um compromisso não pode prescindir nem da ciência, nem da técnica nem da tecnologia (FREIRE, 1979).

*** Gláucia Brito**, professora titular da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora em tecnologias na educação, educação a distância, formação do professor e inclusão digital e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE MUDOU NESSES 30 ANOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA?

* *Liliane Garcez*

Desde a **Declaração de Salamanca**, muitas coisas aconteceram. Tratados de direitos humanos têm cumprido função de influenciar as legislações e políticas públicas. No Brasil, a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (ONU, 2006), por exemplo, é a base do **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, mais conhecido como a **Lei Brasileira de Inclusão**. Essa lei define pessoa com deficiência em uma perspectiva social:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Quando a **acessibilidade** é colocada como **chave**, rompemos com a hegemonia da perspectiva biomédica. Ao focalizar o direito à educação, a lei não mais vê o laudo como definidor da pessoa com deficiência e utiliza-se da noção de funcionalidade para escapar do capacitismo, nos instigando a colocar a deficiência como característica humana, incluindo o conceito de interseccionalidade para dar conta da perspectiva social. Esse é o caminho escolhido para garantir permanência, participação e aprendizagem.

Desta forma, voltamo-nos à eliminação das barreiras e às mudanças estruturais, das formas de pensar e agir. Os projetos pedagógicos e os currículos devem ser estruturados para não deixar ninguém para trás! A **Política Paulista de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (2016) garante a institucionalização do atendimento educacional especializado e outros serviços como parte da função social da escola.

É fundamental engajarmo-nos para que o direito à educação seja vivenciado por nossas crianças, sem exceção, para aquelas elegíveis à modalidade da Educação Especial não precisem mais justificar suas presenças nas salas de aulas comuns. O chamamento é para tomarmos decisões, sempre transitórias e aprimoráveis, que têm como foco pessoas reais e relações concretas. **Reimaginemos nosso futuro juntos** e fortaleçamos um projeto coletivo de sociedade que não deixa ninguém para trás.

* *Liliane Garcez, mestre em educação e psicóloga pela USP, administradora pública pela FGV; gerente de programas do IRM, responsável pela gestão de projetos de formação, consultoria e mobilização com foco em educação inclusiva e direitos humanos.*

A Declaração de Salamanca em seu texto introdutório anuncia que: Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Tais premissas expressas em 1994 encontram-se espelhadas e contempladas na Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, importantes marcos legais que fazem da Educação Infantil etapa obrigatória de escolarização.

Isto posto, compreendemos que a medida em que a legislação federal estabelece o direito à educação para todas as crianças afirma o direito à escolarização também para as crianças com deficiência em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Comprovação desse direito constitucional é a promulgação em 2009 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o posterior detalhamento alcançado na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Essa breve análise tem intenção de reforçar a compreensão sobre o direito inalienável à escolarização para as crianças com deficiência e a obrigatoriedade de sua matrícula nas redes regulares de ensino. Percebe-se que há convergência entre as concepções de infância, da educação inclusiva e dos marcos legais que, de modo complementar, estabelecem o cenário da educação inclusiva na educação infantil.

Ao responder ao questionamento do título dessa apresentação é possível afirmar que a Declaração de Salamanca produziu, no Brasil, uma sequência rica e detalhada de normativas pedagógicas e curriculares que foi continuamente revista e ampliada ao longo destes 30 anos. O Brasil dedicou esforços democráticos de discussões amplas com a sociedade e instâncias representativas dessa etapa da escolarização, o que salvaguardou os princípios da educação integral e inclusiva.

Tendo em vista que não temos retrocessos nos marcos legais e regulatórios da educação por quais razões nos vemos, constantemente ainda defendendo e lutando pelo direito a educação inclusiva? Talvez as respostas a essas perguntas estejam mais no campo das experiências concretas de escolarização que pudemos acumular ao longo destas últimas décadas e menos nos textos e normativas legais.

** Luciana Vitor Cury, pedagoga pela Unicamp, especialista em “Escolarização e diversidade” pela USP, atua em projetos de formação de docentes e políticas públicas de educação inclusiva e é docente no ensino superior, nas áreas de Gestão Escolar e Educação Inclusiva.*

20 DE OUTUBRO DE 2022

MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

** Helena Singer*

O Brasil tem um histórico de fortes movimentos de resistência na educação. Eles remontam o final do século XIX, quando os movimentos feminista e abolicionista se conectam nas organizações lideradas por mulheres para garantir o direito à educação das mulheres e dos negros. No contexto da República, destaca-se o movimento modernista, que promoveu o resgate e valorização da diversidade da cultura brasileira, com fortes implicações para um projeto de educação que se estrutura sobre um projeto de país diverso, multicultural, democrático e inclusivo.

Neste projeto, os processos de urbanização e de construção da democracia incluem a ocupação da cidade pela educação, em uma visão de educação integral que afirma o direito de as pessoas desenvolverem todas as dimensões da experiência humana por meio das interações que acontecem nos diversos espaços e com os diversos agentes da cidade, reconhecidos a partir de sua intencionalidade educadora. Este processo é interrompido durante o Estado Novo, mas valores e princípios são retomados a partir da década de 50 e, sobretudo nos anos 60, com os movimentos de cultura e educação popular. Estes movimentos constroem os processos educativos com base no diálogo dos saberes e na troca de experiências, tanto no contexto do campo quanto na cidade. Apesar da forte repressão da ditadura militar, a educação popular resistiu nos muitos movimentos sociais que se organizaram a partir de então.

Já na virada do século atual, em que a urgência pela constituição de uma nova proposta para a educação responde à aceleração das mudanças em todas as esferas da vida, os elementos básicos da história dos movimentos pela transformação no país são retomados por novos agentes.

Novos projetos político-pedagógicos partem de seus próprios contextos, constituindo-se em espaços onde as novas gerações podem realizar seus projetos de vida. Coletivos de estudantes que transversalizam as causas feministas, LGBTQIA+, antirracista, ambiental etc. questionam a estrutura escolar, tensionam as relações hierárquicas e, em determinado momento, lideram a eclosão do movimento que ficou conhecido como as ocupações das escolas.

** Helena Singer, vice-presidente da Ashoka América Latina, membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo e coordenadora do Movimento de Inovação na Educação. Possui graduação em Ciências Sociais pela USP, mestrado em Sociologia pela USP, doutorado em Sociologia pela USP.*

A IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA O QUADRO DE APOIO

** Miriam Esperidião de Araújo*

*** Shauan Bencks*

As aprendizagens não ocorrem apenas nas salas de aulas. Todos os espaços, os objetos, as rotinas e as interações na escola estabelecidas são fontes de conhecimento. Ao percorrer a diversidade dos espaços escolares, nos deparamos com profissionais diversos, gestores, docentes, funcionários etc. Para que a educação aconteça, não basta que pessoas trabalhem juntas, mas que funcionem como uma equipe na qual cada integrante conhece qual a sua função no grupo e leva em consideração o todo, contribuindo a um objetivo comum.

Para Libâneo (“Organização e Gestão da Escola”, 2008), a gestão escolar deve focar em três objetivos essenciais: a) promover os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; b) promover o envolvimento de todas as pessoas no trabalho por meio da participação; c) garantir a realização da aprendizagem dos estudantes. Por isso, o engajamento e a colaboração entre docentes e não-docentes, visando objetivos comuns é condição para que o processo educacional democrático e participativo aconteça. Nesse contexto, os funcionários são agentes de educação, ou seja, independente da função que ocupam no espaço escolar, são educadores.

O aperfeiçoamento profissional (político, científico, pedagógico) dos profissionais da educação está na matriz do modelo democrático-participativo. Dessa forma, propiciar espaços de formação e participação fortalecerá o trabalho do Quadro de Apoio, dará visibilidade às suas ações e apoiará o trabalho desses profissionais a fim de que se sintam pertencentes, dispostos a atuar democraticamente, além de potencializar a atuação geral e favorecer o desenvolvimento de todos os profissionais da escola.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Memória Documental: SME72/2022) defende que, discussão em equipes, levando em consideração seu entorno, sua realidade particular e os documentos orientadores e diretrizes, a formação continuada dos profissionais de educação e a gestão democrática, que compartilha o cuidar e educar entre os diferentes profissionais de educação, são imperativos nesse contexto.

** Miriam Esperidião Araújo, psicóloga, mestre em Psicologia Social (USP), professora do curso de Psicologia e líder do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão (Napi) da Universidade Anhembi Morumbi. Trabalha com formação de educadores desde 2011.*

*** Shauan Bencks, educador, músico, compositor e brincante. Licenciado em Educação Musical pela UniSantanna em São Paulo/SP. Ministra cursos para crianças, adultos e de formação para educadores. É mantenedor do site artedacrianca.com.br.*

COMO TRABALHAR A VALORIZAÇÃO DOS POVOS E AS RELAÇÕES RACIAIS COM CRIANÇAS PEQUENAS

** Grupo Histórias de Brincar*

Formado por Flora Barcellos, Marina Siqueira e Flora Poppovic, o *Histórias de Brincar* é um projeto protagonizado por três mulheres - educadoras, pesquisadoras e artistas – que perceberam na cultura popular brasileira o espaço que buscavam para confluência do que desejavam desenvolver nas esferas da música, educação e cultura da infância.

Desde 2014, desenvolve um trabalho de shows e oficinas, além de uma *web série* de vídeos, em que apresenta histórias contadas oralmente, permeadas por canções e brincadeiras da cultura popular.

O grupo acredita que, ao oferecer ao público infantil um contato rico com a imensidão da cultura popular brasileira, contribui-se para a formação de público com senso crítico e consciência da grandeza de sua identidade cultural e artística.

O trabalho é pautado na reflexão de que os produtos culturais apresentados ao público infantil não podem ser relegados a um lugar menos prestigiado ou “facilitado”. Isso porque o grupo considera a criança sujeito social, cultural e histórico, em plena construção, e não a subestima. Por este motivo, é imperativo que a cultura popular seja apresentada à criança, pois assim ela criará desde cedo uma identificação com o próprio chão e diferentes culturas que compõem o Brasil.

Outro aspecto primordial na condução do trabalho do *Histórias de Brincar* é considerar a relação da criança com seu entorno, seus interlocutores adultos, núcleo familiar e escolar. A escola é espaço importante e potente para quebra de estereótipos e estigmas que acompanham a constituição e pluralidade do povo brasileiro. Além de ser lugar de construção do senso comunitário na medida em que trabalha e intermedia relações de diferentes histórias, memórias e valores familiares.

Considerando tudo isso, o grupo considera importante apresentar diversas referências simbólicas e culturais dos povos originários, das manifestações afro-brasileiras e ibéricas aqui presentes. Histórias, mitos, itãs, músicas, danças, brinquedos e brincadeiras fazem parte da ideia de inundar a escola de boas referências e de construção dessa identidade multicultural e plural.

** Grupo Histórias de Brincar (Flora Poppovic, Marina Siqueira e Flora Barcellos)*

*** Magda Pucci**

Um dos maiores desafios da humanidade no século XXI, no que diz respeito à produção de alimentos é decidir-se pelo tipo de produção: monocultura ou policultura. O atual sistema da monocultura, isto é, o cultivo de um único produto em uma mesma área repetidas vezes em larga escala já se mostrou inadequado, pois não há possibilidade de desenvolver-se por muito tempo por ser pouco sustentável, causa exaustão do solo, degrada o meio ambiente através do uso intensivo de fertilizantes químicos e venenos, além de reduzir a quase zero a biodiversidade do ecossistema nativo. Dessa forma, promove a extinção de variedades locais acarretando o esgotamento de seus nutrientes e, conseqüentemente, o empobrecimento nutricional.

Vivemos uma situação de monocultura nas artes, isto é, poucas alternativas de escuta e de olhar, uma limitação do gosto, um achatamento estético, uma padronização ensurdecidora, que segue na contramão de uma grande diversidade - ferramenta fundamental para o desenvolvimento da natureza e do humano.

Em um país com mais de 306 povos indígenas que falam mais de 200 línguas, assim como a presença afro-diaspórica e europeia, não podemos nos conceber como monocultural, e sim de muitas culturas que se somam, se diferenciam, que se conflitam e são geradoras de uma sociedade complexa e múltipla.

A globalização, embora tenha interligado o mundo, impulsionado pelas novas tecnologias de comunicação e possibilitado o trânsito de informações, nos entorpece com alguns poucos estilos musicais que se repetem a exaustão como a monocultura que devasta o solo. No entanto, ela deveria ser um espaço para a criação de uma sociedade multiétnica, e conseqüentemente confrontar diferentes ideologias, culturas e conceitos. Essa nova comunicação global seria excelente para nos estimular a alterar a nossa percepção de tempo-espaço - "trazendo o distante para perto, e ao mesmo tempo nos levando para o distante" - e alterar a nossa relação com o "outro", ampliando nossas possibilidades de contato com modos diferentes de vidas.

** Magda Pucci, musicista e pesquisadora independente de músicas do mundo e das culturas indígenas brasileiras. Formada em Música pela USP, mestre em Antropologia pela PUC-SP e doutora em Pesquisa Artística pela Universidade de Leiden, na Holanda.*

DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE SOCIAL

** Celso Vasconcellos*

Gestão tem um componente operacional bem definido, a capacidade de ‘fazer acontecer’. Isto é importante, pois significa não se limitar ao mundo das ideias. Todavia, tem um outro componente fundamental que é a direcionalidade, a intencionalidade (a intenção se tornando realidade). Um grande papel do diretor é ser a face explícita do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Articulando os dois, temos o sentido dialético da gestão: **fazer acontecer na direção desejada** (o que supõe uma ação pautada em princípios éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos). Implica tanto o domínio das questões do cotidiano, como a visão de futuro, sem perder a memória das experiências significativas do passado (positivas e negativas; vividas pela própria instituição ou por outras), além das mediações propriamente. A gestão assim entendida corresponde também a um processo de aprendizagem do gestor.

Um desafio deve ser priorizado: a enorme polarização da atividade do gestor escolar na administração da escola, associada ao forte viés autoritário no exercício do poder.

Muitas vezes, compara-se o gestor escolar ao maestro de orquestra. Todavia, o que dizer de um maestro que cuida muito bem dos instrumentos; está muito atento aos horários de entrada e de saída dos músicos nos ensaios; cuida para que as partituras cheguem a tempo; providencia assentos confortáveis para os músicos etc., mas não participa dos ensaios e, muitas vezes, nem da apresentação da orquestra? É um pouco esta imagem que nos vem à mente quando pensamos em alguns gestores escolares: cuidam de tudo para o bom funcionamento da escola, contudo estão apartados daquilo que é o eixo essencial: o pedagógico!

Um outro aspecto deste grave problema é o viés autoritário de muitas práticas de gestão. O poder é uma das peculiaridades da gestão (na forma como atualmente está organizada a maioria das escolas). E, justamente, a maneira como se dá o exercício de poder neste lugar é que determinará grande parte dos problemas da gestão. Por isto, um dos pontos mais delicados e específicos da gestão escolar é a questão do poder.

** Celso Vasconcellos, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (Feusp), mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), pedagogo e filósofo; responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica; e autor de vários livros, entre eles, “Para onde vai o professor?” e “Resgate do professor como sujeito de transformação”.*

O tema desta apresentação aponta para “desafios de uma gestão democrática para uma escola pública de qualidade”. Os desafios são vários e o principal deles se refere ao contexto de pós-pandemia quando o retorno ao ensino presencial enfrenta novos problemas. Podemos dizer que os desafios se ampliaram muito no período pandêmico fazendo com que os anos de 2020 e 2021 trouxessem problemas nunca imaginados. Esses problemas se somaram aos já existentes, tornando as tarefas de professores e alunos muito mais complexas.

Assim, proponho dois momentos de discussão para essa apresentação. Para um primeiro momento seria importante retomar questões que já estavam presentes em debates anteriores ao período da pandemia e dos quais tive a oportunidade de participar. Refiro-me às discussões sobre currículo, coordenação pedagógica, didática e projeto pedagógico da escola.

Num segundo momento levantaríamos os possíveis problemas que as escolas estão enfrentando para a retomada de suas atividades lembrando que não é possível ignorar as marcas que todos e todas (seja a equipe escolar, sejam as crianças e adolescentes) estão trazendo em suas subjetividades ao retornar ao ensino presencial.

Reunindo os dois momentos abordados acima, tentaríamos discutir como podemos ressignificar aqueles debates anteriores (sobre currículo, coordenação pedagógica, didática e projeto pedagógico da escola etc.) com a situação concreta vivida hoje pelas escolas públicas. Como repensar e reorganizar as atividades curriculares? Como possibilitar que as crianças e adolescentes reencontrem e/ou recriem os espaços de aprender? Como cuidar para que esse processo de fato ocorra com alegria? E como os educadores e educadoras podem receber suporte para tais desafios, uma vez que sofreram os efeitos desse processo?

Toda a discussão aqui proposta está assentada no pensamento de que é possível apostar na potência de educadores e educadoras de criar e abrir espaços para a vida na escola, num currículo que procure criar linguagens com sentido para aqueles e aquelas que estão na escola. E nesse sentido, criar currículos singulares, mutáveis, vivos, atentos ao presente e, portanto, em constante movimento.

*** Cecília Hanna Mate**, professora livre-docente na Feusp, onde é membro do Programa de Pós-graduação em Educação. Orienta pesquisas, coordena grupo de estudos e tem publicações sobre didática e coordenação pedagógica.

EVASÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO COM POLÍTICA PÚBLICA DE REPARAÇÃO

** Paulo Rota*

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal (1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 4º determina o acesso à escolaridade básica, gratuita e obrigatória a todos e todas dos quatro aos 17 anos. O Brasil, nos últimos anos, antes da pandemia, avançou lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à escolaridade básica. Entre 2016 até 2019, o percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos frequentando a escola vinha crescendo no país.

Por outro lado, as desigualdades permaneciam e, em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola no Brasil. Mas no final de 2020, já eram mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que não tinham acesso à educação no país. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. No começo de 2022, pesquisa da Unicef, mostrou que por todo o Brasil, um em cada dez estudantes de 10 a 15 anos relataram que não planejavam voltar às aulas quando a escola reabrisse.

A evasão escolar tem sido um problema social e ainda agravado pelos anos de pandemia; cerca de 50% da população com mais de 25 anos não finalizou o Ensino Médio, ou seja, a educação básica.

De que modo a Covid-19 impactou ainda mais a exclusão e a evasão escolar? Qual a diferença entre abandono e evasão? Quais as diferenças na exclusão quando observados os aspectos como gênero e étnico raciais? A pandemia afetou igualmente crianças de etnias diferentes?

Em que medida questões relacionadas à saúde mental têm interferido na permanência ou não dos estudantes na escola? Enfim quais os motivos da evasão escolar? Como reparar esse quadro tão dramático? Quais políticas públicas podem ser reparadoras? E do ponto de vista curricular e até mesmo pedagógico quais os caminhos de reversão?

Esses são alguns aspectos desse grave problema para a educação e para a sociedade brasileira que serão abordados na mesa *Evasão escolar: um problema a ser enfrentado com política pública de reparação*.

** Paulo Rota, bacharel e licenciado em História (PUC- SP), Mestre em Tecnologia e Educação no Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUC-SP; consultor de currículo e educação integral de Secretarias de Educação e organizações da sociedade civil.*

*** Paulo Edison Oliveira**

Um lugar de afeto? Escola, essa invenção moderna que ensina crianças e adolescentes nem sempre é desejada. Quantas crianças choram de manhã para não ir à escola e quantas fogem?

Sim, há aquelas que acordam alegres e ansiosas para chegar à escola e outras gostam tanto que nunca saem, até se tornam docentes. Mas será que gostam da escola ou dos amigos?

A socialização secundária é responsabilidade da instituição escolar, assim como o ensino e aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente para humanidade, os valores da época e a autonomia.

Estar na escola é por si só uma experiência coletiva. Ao conviver no ambiente escolar com outras pessoas, o estudante experimenta modular as relações sociais, os afetos, limites e responsabilidade. Na escola aprende que há regras gerais e que suas vontades devem ser compartilhadas e negociadas no coletivo. A frustração diante da impossibilidade pode ser ressignificada como uma ética coletiva.

Os conhecimentos ensinados e aprendidos de acordo com a faixa etária possibilitam desenvolver diversas habilidades e competências. No entanto, ao longo do processo escolar vivem um contínuo conflito. A primeira consequência dessa etapa da vida, o ser humano muda seu físico, seus afetos e suas cognição. A segundo, são os questionamentos de suas verdades e valores, como se não bastasse, a compreensão do que é aprendido também é questionada, seja por colegas ou professor.

Aprender a modular o público e o privado, reconhecer o outro, diferenciar os valores familiares do social, ser capaz de dominar os conhecimentos acadêmicos são as condições necessárias para a cidadania. No entanto, a escola que se pauta pelo direito à diferença pode realizar algumas reflexões: será que o estudante aprende a se constituir como sujeito que deseja? Será que os conhecimentos ensinados fazem sentido e possibilitam que ele conheça a si mesmo e o mundo em que vive? Será que há escuta para o sofrimento, angústia e alegria? Será que a função da escola, além da cidadania e a continuidade dos estudos, possibilita sonhar com o futuro?

Essas e outras problematizações que pretendo trazer para o diálogo sobre a evasão escolar.

*** Paulo Edison Oliveira**, graduação, licenciatura e mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em Economia Solidária e Tecnologia Social pela Instituto de Geociência da Unicamp, doutorando em Ciências Sociais pela PUC-SP e membro do Observatório do Racismo.

A CRISE DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA: NOVOS RISCOS, VELHOS DESAFIOS

** Flávia Bozza Martins*

Estamos há alguns anos em um período em que as pessoas se sentem mal representadas pela política atual. As últimas eleições nacionais tiveram como destaque justamente a seleção de candidatos e candidatas que se diziam “não políticos”, o que levou a uma onda de empresários e outros novatos assumindo cargos eletivos, sem experiência prévia alguma sobre políticas públicas. Contudo, mesmo com um perfil diferente saído das urnas em 2018, ainda obtivemos resultados onde a classe política eleita é bastante distinta da maioria da população brasileira. Sabemos que a maior parte do eleitorado brasileiro é composto por mulheres e ainda que 54% da população brasileira é composta por negros. E este está longe de ser o quadro composto pelas cadeiras ocupadas no Congresso Nacional, majoritariamente dominadas por parlamentares homens e brancos, distantes da realidade brasileira.

Ainda mais profundo do que o problema da representação descritiva mencionada acima, tivemos com a pandemia da Covid-19 a evidência da falta que fazem verdadeiros gestores de políticas públicas, que conheçam o processo político e permitam dar o devido andamento à coisa pública, mostrando o principal: a solução não está fora política! Os eleitores responderam a isso e já nas eleições subnacionais premiaram aqueles nomes de trajetória política consistente, que mostraram eficácia no combate à crise sanitária e, aos poucos, esse discurso de que a solução estaria fora da política vem arrefecendo.

A solução não está em enfraquecer a política e suas instituições democráticas. Mas em fortalecê-las, com mais instâncias representativas e canais de comunicação entre os cidadãos e os políticos, que estão a nosso serviço. As escolas são espaços essenciais para esse fortalecimento, uma vez que não somente é preciso formar alunos e alunas para a democracia que queremos, como também educá-los sobre o nosso sistema eleitoral. Para além disso, as escolas, como instituições, também podem ser canais de comunicação entre a comunidade, para aumentar a representatividade que tanto desejamos.

** Flávia Bozza Martins, doutora em Ciência Política pelo IESP/UERJ, mestre em Ciência Política pela UFPR e bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFPR.*

À palavra democracia, desde sua origem grega, já foram atribuídos diversos significados. Com a Revolução Francesa, ressurgiu o princípio de uma "forma de governo" no qual todas as pessoas deveriam participar. Aparece a ideia da cidadania, atrelada à de democracia direta, em que os governantes deveriam se submeter à soberania popular. Existem, no entanto, variações de princípio quanto à forma. A democracia pode ser *indireta* ou *representativa*, na qual o poder é exercido por representantes eleitos pelo povo ou também *direta*, na qual o poder é exercido diretamente pelos cidadãos, por meio de conselhos, plebiscitos etc. Neste último exemplo, falamos da *democracia participativa*, cujo princípio orientador é incrementar a intervenção dos cidadãos no estado.

Compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional, no entanto, nos leva a refletir que a democracia e a justiça pressupõem também a igualdade e a equidade. Ou seja, assume-se a assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os coletivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos.

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permitem, inclusive, avaliar estudantes e utilizar da autoridade para exigir o cumprimento de normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garantem o direito de agir injustamente, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus estudantes.

Nesse sentido, se falamos de democracia na escola devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, à livre expressão de seus sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade etc.

*** Ulisses Ferreira de Araújo**, professor titular da EACH/USP e coordenador do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) e presidente da PAN-PBL: Association of Problem-Based Learning and Active Learning Methods.

A PRESENÇA DA LITERATURA E DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

** Wellington Andrade*

A arte e a literatura não fornecem aos humanos um conjunto de saberes tecnológicos, isto é, aplicáveis e transformáveis em produtos circunscritos à lógica mercadológica; antes, elas lhes transmitem o dito saber teórico, que tem sentido em si mesmo, intransitivo, um significado para a existência, ajudando a construir uma visão integral do mundo. Diferentemente dos discursos de massa, de valor acessório, as expressões artísticas gozam de valor substantivo – essencial para o entendimento de si e dos outros.

Somente pela arte interage-se sofisticadamente com a tradição cultural e a memória social. Particularmente na literatura, a vida constitui objeto de busca e construção, e a tensão eu-versus-mundo leva o leitor a outras possibilidades que escapam ao discurso ideológico do indivíduo médio. Cabe à juventude brasileira ler e contatar verticalmente as grandes obras, explorando suas possibilidades literárias, filosóficas, éticas e políticas. Afinal, as autorias prestigiadas aliam uma dimensão estilística particular a uma vibração espiritual irrepetível – ao ponto de muitos críticos declararem que obras de observação, imaginação, papel e tinta também fazem um país. Já em relação à música, ela não só estimula a percepção corporal-sinestésica, como também educa a sensibilidade do espírito. Linguagem própria, autônoma, a música, segundo José Miguel Wisnik em *O som e o sentido*, reflete sobre o mundo inverbalizavelmente, atravessando “certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação, e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo”.

Havemos de tratar a arte escolar na perspectiva da emancipação sensível, psíquica e social que elas geram. Reagindo a uma sociedade que vertiginosamente atualiza seu arsenal tecnológico e cria sub-repticiamente uma complexidade de mecanismos tecnoinstitucionais que parecem tão inevitáveis quanto inofensivos, a literatura e a arte proporcionam “o artesanato do espírito”, desdobrado seja nos fenômenos de consciência, seja na subjetividade emancipadora.

** Wellington Andrade, diretor da Faculdade Cásper Líbero, professor do curso de jornalismo da mesma instituição e crítico de teatro da revista Cult.*

*** Ana Paula Dini Araújo de Miranda**

A linguagem literária, essencialmente metafórica, se abre à plurissignificação, ao lúdico, ao estético, ela é antes de tudo **arte** que rompe a rotina escolar com a brincadeira, a fantasia, a singularidade, a intersubjetividade, a recordação, o estranhamento, o caos, a ruptura, a fruição, a emoção, a diversão prazerosa, a percepção, as entrelinhas, a sedução, a consciência, a desconstrução, o encantamento, a fluência, a curiosidade, a imaginação, a criatividade. É nesse encontro estranho, surpreendente, enigmático que o professor poderá refletir sobre tudo que conhece e vivenciou, poderá suspender as crenças daquilo que tinha como certo e abrir-se à oportunidade de sentir o gosto do mundo. Ler o texto literário pode interromper o caminhar particular, singular de nossas vidas, pode nos transformar para o bem ou para o mal. Quando verdadeiramente transformados pelas obras que lemos passamos a fazer escolhas que são estéticas e não didáticas, que são lúdicas e não metódicas, que são simbólicas e não racionais, que são experiências pelas quais ainda queremos passar.

E há espaço para a literatura na escola? Será necessário abrir mão do currículo para tê-la presente? Como fazer?

Como disse o poeta Oswald de Andrade (1972),

Há poesia

Na dor

Na flor

No beija-flor

No elevador”,

portanto, haverá de ter espaço para a poesia na escola! E quem sabe, talvez... será a partir de sua presença que professores e estudantes poderão se aproximar mais e mais de si mesmos e, portanto, de sua potente humanidade.

*** Ana Paula Dini Araújo de Miranda, mestre e doutora em Educação pela USP, graduada em Pedagogia pelas Faculdades Claretianas, especialista em educação infantil pela USP e graduada em Língua e Literatura Portuguesa também pela USP.**

ANSIEDADE E DEPRESSÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE SAÚDE MENTAL

** Job dos Reis*

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o conceito de saúde mental é definido como um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade. É importante salientar que, saúde mental implica muito mais que ausência de transtornos mentais, mas também habilidades para lidar com os sofrimentos e as emoções que derivam deste estado emocional.

O sofrimento é uma parte integrante da existência humana e por ele, o indivíduo reconhece seu aspecto humano. É possível uma pessoa atravessar uma vida sem ter estado doente, mas é impossível atravessá-la sem sofrer. Podemos experimentar dor e sofrimento nas diversas fases da vida.

Experienciar essas emoções num grau intenso em um dado momento da vida, não necessariamente significa que somos portadores de transtornos mentais, tais como depressão ou ansiedade. É preciso se ter muito cuidado para não patologizar experiências que são partes integrantes da vida humana. Então, como saber se o que estamos experimentando configura-se um transtorno depressivo ou de ansiedade?

Podemos em nosso cotidiano observar alguns padrões emocionais e comportamentais que sugiram a presença de transtornos depressivos ou de ansiedades. Assim, a presença de tristeza excessiva, a falta de esperança, a perda de interesse em atividades que antes traziam prazer e as modificações de apetite e hábitos de sono, podem ser indicativos de quadros de transtornos depressivos, bem como perturbações comportamentais, medo e ansiedade excessivos diante de situações novas ou que apresentam algum tipo de ameaça ou perigo, podem caracterizar transtornos de ansiedades. Em resumo, o que diferencia o medo e a ansiedade adaptativa, dos transtornos de ansiedades, é a presença de uma frequência maior de duração e intensidade.

Por fim, é importante ressaltar que um diagnóstico preciso cabe somente aos profissionais da psiquiatria ou psicologia. Então, ao invés das pessoas leigas julgarem, ou ainda sair dando “diagnósticos”, optem pela escuta, pelo acolhimento e as ajudem na busca por ajuda profissional.

** Job dos Reis, psicólogo clínico, especialista em terapia cognitivo-comportamental e sexualidade humana. Há mais de 20 anos atua em consultório particular com questões de ansiedade, depressão, e sexualidade e diversidade sexual e de gênero.*

21 DE OUTUBRO DE 2022

CURRÍCULO OCULTO E CONCEITOS TRANSVERSAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

** Gabriel Perissé*

Chama-se “oculto” o currículo irremediavelmente escondido? Somente os iniciados em algum exoterismo pedagógico saberão detectar o que está oculto?

Mesmo que não esteja explícito, sabemos que o oculto existe e que, não fazendo parte do texto visível, atua mais profundamente, potencializado por sua invisibilidade.

Por permanecer não explícito, está implícito no ambiente escolar, na atmosfera cotidiana da sala de aula, na convivência em seus inúmeros detalhes, na linguagem docente etc.

O que se ensina no currículo oculto? Atitudes, crenças e valores.

Sobre esses três conceitos transversais precisamos voltar nossos olhos uma vez mais, relacionando-os entre si e retirando-os da invisibilidade.

Atitudes, crenças e valores atravessam o cotidiano escolar e se concretizam como linguagem e comportamento. Ao observarmos mais atentamente a estes últimos (em nossas palavras, em nossos gestos, em nossas reações etc.), poderemos tomar consciência daqueles. E, exercendo nossa crítica, e nossa autocrítica, gerar transformações.

Um exemplo: quantas pensadoras, filósofas, cientistas mulheres, sociólogas, historiadoras são mencionadas em nossas aulas? Na ausência de indicações de nomes femininos, revela-se uma atitude de “esquecimento” das mulheres e de enaltecimento dos homens.

Para que possamos trazer à tona o oculto, qualificá-lo e eventualmente corrigi-lo, é necessário apurar nossa compreensão do que são essencialmente um valor, uma atitude e uma crença.

A “atitude” é o que precede e alimenta meu comportamento. É também o que influencia o comportamento de outros. Uma atitude de disponibilidade produz consequências benéficas na maioria das vezes. Já uma atitude de culpabilização é destrutiva e autodestrutiva.

As “crenças” nos “contagiam”, sem que a razão atue sobre elas com a suficiente eficácia. O fato, por exemplo, de chamarmos animais de estimação de “filhos” e “filhas” expressa uma crença dominante em nossos dias, com impacto importante no campo da ciência e da ética.

Os “valores”, por sua vez, são realidades intangíveis com as quais dialogamos e que determinam nossas apreciações, avaliações e julgamentos. Uma teoria dos valores será útil em nossas reflexões.

** Gabriel Perissé, mestre em Literatura Brasileira pela USP e em Teologia pela PUC-RS, doutor em Filosofia da Educação pela USP e pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. É autor de mais de 20 livros sobre leitura criativa, filosofia da educação, didática, ética e formação docente.*

Retratar e definir currículo diante de uma nova escola e de tantas mudanças que a educação passou após a pandemia de 2020 e 2021, é necessário fazer antes uma reflexão sobre o que se ensina na escola e como se ensina.

Currículo pode ser definido com um caminho, um trajeto que se faz para alcançar os objetivos, muitas vezes pré-estabelecidos no início do ano.

Faz-se ainda necessário buscar quem são os protagonistas da escola, não apenas no aluno, mas também com professores, gestores e todos os colaboradores da escola. Independente do cargo que ocupa, a educação acontece além do currículo explícito e determinado no plano escolar.

A fala de um professor, sua conduta diante de uma situação de conflito, a recepção da escola, as condutas dos alunos e da comunidade escolar estão no dia a dia de forma bem intensa e, que na sua maioria, são desconsiderados.

O currículo oculto, as relações interpessoais e a comunicação entre pares estão presentes cada vez mais dentro da escola, porém é preciso descortinar e analisar para que o currículo oculto e essas relações estejam explícitas, sejam planejadas e tenham ações efetivas.

É muito comum, o professor perceber fatos sociais que acontecem dentro da sala de aula e não conseguir ter voz na tomada de decisão, pois o conteúdo programático explícito é mais importante. O currículo oculto deve ser pauta de reuniões pedagógicas, incluindo a comunidade escolar

Magalhães e Ruiz (2011) abordam que “o currículo ensina mais do que o conhecimento socialmente acumulado pela humanidade e julgado legítimo de ser ensinado às gerações mais jovens; a escola, com seu currículo (oculto), de forma não declarada, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens porque seleciona, classifica, rotula, disciplina e distribui desigualmente o saber.”

A escola se fragiliza quando o currículo oculto tem uma proporção maior que o currículo explícito e nada é feito. A transversalidade é ainda uma busca incessante dentro do plano escolar, mas enquanto não houve clareza no que se quer ensinar e qual aluno queremos formar, vamos continuar agindo de forma única. É essencial aprender na realidade e sobre a realidade.

*** Renata Aguilar, neuropsicopedagoga, autora de livros para formação de professores e palestrante. Atua na área da educação há 30 anos.**

RETRATOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS PARA A RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

** Tatiana Pita*

A educação brasileira, historicamente, sempre apresentou problemas estruturais. O momento de pandemia colocou luz nessas questões e mostrou que a tecnologia, apesar de uma necessidade e realidade, não faz parte de todas as escolas. Os investimentos em recursos e a formação continuada para os docentes pouco existem. As diferenças entre as aprendizagens são muito grandes entre as escolas e os grupos sociais.

Começaremos a mudar essa realidade quando entendermos que a escola é feita de pessoas para pessoas. E este é o momento de olhar para cada comunidade escolar, entender suas características e necessidades, acolher histórias por meio de uma escuta ativa e uma comunicação assertiva, definindo metas efetivas para garantir as aprendizagens.

A aprendizagem acontece quando focamos em um planejamento que parte de critérios avaliativos bem desenhados, temos clara quais habilidades desejamos desenvolver e quais as estratégias que melhor contribuirão para o aprender do estudante, que oportuniza o fazer, a resolução de problemas e o diálogo. Precisamos ouvir as crianças para entendermos suas produções e aprendizagens, ter claro que aprender é um processo e não pode mais ser medido apenas por resultados obtidos em atividades únicas e genéricas.

E tudo deverá ocorrer em um espaço plural, que acolhe e não exclui. Promover discussões com a comunidade escolar de modo, que todos e todas sintam-se parte da escola, por meio das assembleias, convidando as famílias para ajudar no dia a dia escolar, dando vez e voz para colaboradores, docentes, gestores, famílias e estudantes.

As crianças precisam estar em um espaço escolar que oportuniza as múltiplas formas de aprender, em que possam experimentar, criar, falar, construir e não mais repetir modelos. Assim, verdadeiramente, ofertaremos uma formação plena e inclusiva, independente de realidade social, tornando a escola um espaço revolucionário.

** Tatiana Pita, graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Psicopedagogia pela Unip, mestre em Educação pelo Programa História, Política e Sociedade da PUC-SP, produz materiais didáticos e artigos para editoras.*

*** Paulo Roberto Padilha**

Vivemos um contexto pandêmico e de sérios conflitos que certamente provocam significativos problemas de aprendizagem na educação. Compreendamos e usemos na direção de novos itinerários educacionais para superarmos estes desafios.

Retratar, na perspectiva freiriana, significa realizar a “Leitura do Mundo”, observando suas várias dimensões: sociocultural, ambiental, econômica, política etc. e tentando construir juntos “um outro mundo possível”, “uma outra educação possível” e uma outra escola possível. Sem dúvida, experimentamos “situações-limites” que desafiam a nossa inteligência, capacidade de reação e de superação dos obstáculos que se apresentam nos referidos contextos da vida, especialmente na educação.

Podemos superar essas situações coletivamente criando “inéditos viáveis”, sonhos coletivos que nos fazem resistir e esperar sem espera. Discutamos sobre isso em um diálogo poético-musical e pedagógico, pois é uma das mais importantes categorias da práxis freiriana que fortalecem nossa esperança de mudanças. É a “educação intertranscultural e intertransdisciplinar” que nos ajuda a melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e, por conseguinte, atualizar a nossa ação educativa na educação que temos, em direção à educação que queremos. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, ensinou que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” e isso se constrói no diálogo amoroso e superador de dicotomias, tais como política e educação, arte e ciência, sensibilidade e cognitividade, razão e emoção, cultura e tecnologia etc.

Assim pode e dever ser. É tempo de mudanças e de novas possibilidades, justamente quando homenageamos Freire na passagem dos 101 anos de seu nascimento, e participando deste importante 31º Congresso de Educação do SINPEEM. Nada melhor que incorporarmos na nossa práxis a possível superação das referidas dicotomias, com ênfase na “arte e ciência”, visando à incorporação de novos saberes, conhecimentos, sensibilidades e corporeidades, que nos permitirão aprendizagens mais significativas e transformadoras na educação que fazemos e no cotidiano de nossas escolas.

*** Paulo Roberto Padilha, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP (Feusp).**

DO LUTO À LUTA: UM GRITO CONTRA O FEMINICÍDIO

** Eduardo Lucas Andrade*

Talvez nada seja mais pedagógico do que o respeito. Transformá-lo em democrático e não o deixar cair em abusados e covardes jogos de poderes é desafio da educação de nossa época. Educar é trabalhar o sujeito no mundo desenvolvendo sua linguagem, sentimentos, ciência corporal, respeitos e vínculos sociais. O intelecto quando não respeita a outra pessoa é covardia, é arma destrutiva, é repressão e não passa de violência camuflada de inteligência.

Há estupidez na inteligência que não considera o respeito. Desse modo, convido pensarmos a educação como algo muito mais amplo do que o foco na racionalidade. O nosso desafio é desenvolver pessoas, desarmando os poderes abusivos que podem também se camuflar em intelectos que manipulam. Educar é trabalhar para que as pessoas voltem seus olhos ao mundo não se portando como centro e tampouco como eliminada dele. A educação é uma luta contra o pior.

Vamos do luto à luta! Sendo a arte uma de nossas aliadas, aqui cito Ana Cañas na música Respeita: “Violência por todo mundo, todo minuto, por todas nós, por essa voz, que só quer paz, por todo luto, nunca é demais. Desrespeitada ignorada assediada explorada mutilada destruída reprimida explorada, mas a luz não se apaga, digo o que sinto, ninguém me cala”.

A educação como promotora de vozes democráticas se defronta com desmontagens e desconstruções daqueles que se identificam com frases do tipo: “Bate se for homem! Vai virar mulherzinha na cadeia. Só não te estupro porque você não merece. É assim mesmo, são todos assim. Isso não é coisa de mulher, é coisa de homem. Também, com essa roupa, né.” O feminicídio começa na linguagem que asfixia liberdade e depois enforca corpos e encaixotam vidas.

Na sala de aula o feminicídio mostra pontas de existência e podemos trabalhá-lo. Ele vem escancarado e também disfarçado. Escutemos o que grita sem precisar gritar pela goela aberta. A educação tem o compromisso ético de lidar com o grito do feminicídio, pois o que se tem ensinado por aí é a ganância do poder que objetalizando as várias faces dos femininos agride corpos, assassinam vidas e aniquilam existências.

** Eduardo Lucas Andrade, psicanalista, membro do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos, escritor autor de mais de 15 livros, entre eles, “Psicanálise e educação” e “Suicídio e Clínica Psicanalítica”. É parceiro do Instituto Mineiro de Sexualidade.*

*** Jane Haddad**

“A doença do homem normal é uma doença da imobilidade. Saber mover a mente é contribuir para superar esta enfermidade”. (Guillaume Le Blanc)

Minha proposta nesta mesa é a de um convite: convite a arte de tecer, tecer nossas dores e transformá-las em luta, luta desarmada, onde o tear seja: um mundo melhor sendo costurado de tantas experiências vividas e sentidas na carne viva de um tempo de pandemia.

A história continua, o próximo ponto chega, sobrevivemos, o momento agora é de amarrar pontas soltas, desatar nós que ainda permanecem no tecido humano e institucional. O luto bem feito permite transformar-se em algo que possa ser uma luta em comum, manter nossa sanidade mental frente a tantas loucuras e normalidades vivenciadas em uma educação “adoecida” na razão, nas certezas e padrões. A pandemia caminha para o “fim”, mas os seus impactos estão mais presentes do que nunca. Que possamos nesse encontro tecer pontos de nossa saúde mental sem psicologizar nossas escolas. Por isso, falo: momento de tecer, tecer sem pressa, fiar palavras, percepções e costurar sentimentos.

Olhar para fora da dor, nos coloca em movimento de soltar os nós da violência doméstica, do descaso político, da saúde dos professores, das crianças negligenciadas, tecer... nosso luto diário nos torna mais fortes sem ficarmos embrutecidos.

A luta, nesse momento, deve ser incontrolável de AMOR e HUMANIDADE, talvez assim entendamos que saúde mental como muito bem escreveu Clarice Lispector é SENTIR: *“A prova de que estou recuperando a saúde mental, é que estou cada minuto mais permissiva: eu me permito mais liberdade e mais experiências. E aceito o acaso. Anseio pelo que ainda não experimentei. Maior espaço psíquico. Estou felizmente mais doida”*. Portanto, mais lúcida e empenhada em ser o PONTO de mudança, e que essa mudança comece de dentro do tecido humano, que supere a lógica e a razão de um futuro que está por vir. Falemos educação no PRESENTE, assim, como esse encontro.

*** Jane Haddad**, mestre em Educação, com formação em Pedagogia e Psicanálise, é autora de diversos livros.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E CIDADÃ EM TEMPOS DE NOVAS TECNOLOGIAS

** José Moran*

O acesso as possibilidades do mundo digital é hoje um direito de cidadania. A tecnologia não é o mais importante, mas quem não tem acesso perde muitas oportunidades de aprender e empreender. O digital é um ambiente essencial para inovar, empreender, integrar todas as áreas, pessoas e serviços e poder oferecer experiências ricas e diferenciadas de aprendizagem, pesquisa, parcerias.

A inequidade econômica e social se reflete na inequidade digital. Aumentou nestes anos de pandemia a desigualdade, com maior empobrecimento, desemprego e diferenças no acesso à cultura digital. Muitas escolas, principalmente públicas, oferecem condições precárias ou nulas de domínio das competências digitais. Há avanços em investimentos de infraestrutura, mas precisam ser ampliados, com continuidade de políticas inclusivas e da valorização continuada dos docentes, gestores e estudantes.

Precisamos desenvolver o potencial humanizador da tecnologia. A tecnologia e as mídias estão presentes, não são isentas, mas podemos desenvolver uma consciência mais crítica sobre elas, e aprender a utilizá-las ao nosso favor para que nos ajudem a sermos mais protagonistas das nossas vidas, dentro e fora da sala de aula e ao longo da nossa vida: nosso maior projeto de aprendizagem.

Podemos incentivar as possibilidades do aprender com mais autonomia, no digital também, as diversas formas de aprendizagem em grupo, entre pares através de projetos, jogos de forma síncrona e assíncrona com apoio de plataformas e aplicativos digitais, mediação docente e o apoio de tutores e mentores. A escola criativa e empreendedora trabalha com projetos e outras dinâmicas centrados na aprendizagem ativa, que estimulam que os alunos reflitam sobre seus interesses e realidade.

Escolas menos conectadas também podem ser criativas e flexíveis quando gestores e docentes são abertos, criativos e encantam. Sem encantamento não há aprendizagem. As tecnologias ajudam no encantamento, na escuta, no compartilhamento e na participação da comunidade, mas podem também contribuir para reforçar projetos mais autoritários, como infelizmente vemos.

** José Moran, pesquisador e mentor de projetos de transformação da educação básica e superior, com foco principalmente em metodologias ativas, modelos híbridos, tecnologias digitais, aprendizagem visível, mentoria e projeto de vida.*

OBSCURANTISMO E NEGACIONISMO: OBSTÁCULOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

** Álvaro Chrispino*

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 e suas restrições trouxeram a público posições sociais diferentes frente às decisões baseadas em evidências. No rastro desses acontecimentos surgiram também: o movimento antivacina, o “terraplanismo”, a questão ambiental, o aquecimento global e o revisionismo histórico, que é usado para negar ou reorganizar eventos históricos ao bel prazer dos poderosos de plantão.

Pesquisa sobre crenças da sociedade (Tabak e Couto, 2022) informa que 20% acreditam que a Terra é plana; 27% que o homem não pisou na Lua; 21% que cloroquina cura COVID-19 e 49% que o vírus foi criado pelo governo chinês. O quadro se torna mais complexo quando informam que o nível de escolaridade não é fator relevante nas respostas.

Por conta destes fatos, percebendo a necessidade de discutir sobre obscurantismo e negacionismo em ciência e tecnologia (CT), apesar de alguns desses temas povoarem o universo social há muito tempo.

O primeiro movimento talvez seja sobre como a CT é ensinada a partir de conceitos de CT herdada, atemporal, neutra e personificada, onde cada vez se ensina mais CT para alimentar a memória. Ao fazer essa opção, relegou-se abordagens que tratam a CT como uma construção social complexa e provisória, “em que os valores culturais, políticos e econômicos nos ajudam a configurar os processos tecnocientíficos, os quais, por sua vez, afetam os valores mesmos e a sociedade que os mantém” (Cutcliffe, 2003, p. 18), valorizando o estudo da e sobre CT.

Cabe lembrar que há estudos que relatam que, para tomar decisões, muitos estudantes confiam mais na informação das suas crenças prévias e/ou religiosas do que nos dados científicos, lembrando Festinger (1975) e a Teoria da Dissonância Cognitiva.

Precisamos, pois, revisitar estes temas que povoam a contemporaneidade e propor uma outra maneira de tratar CT para os dias atuais.

** Álvaro Chrispino, doutor em Educação pela UFRJ, professor do ensino médio e de pós-graduação do Cefet/RJ, autor de livros e artigos nas áreas de educação, políticas públicas e ensino de Ciências e atuação especial atuação em mediação de conflitos.*

A pandemia trouxe à tona alguns temas que passaram a ocupar os debates, em diferentes setores, sobre a ciência, sobre o que é científico, seus respectivos níveis de compreensão e de negação.

Para que isso ocorra, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que tanto a produção como a negação do conhecimento precisam ser compreendidas em seus diferentes níveis, desde o âmbito humano das funções neuropsicológicas implicadas, o conhecimento produzido e os respectivos impactos resultantes.

É preciso conhecer a dinâmica epistemológica que define o que é ciência e as formas de produção do conhecimento, que resultam no que é considerado científico no século XXI.

Também é relevante compreender o que de fato é negação, e isso remete à questão dos paradigmas adotados como premissas científicas, que irão determinar possíveis hipóteses, crenças ou divergências.

Em um mundo globalizado, surge também a questão da etnociência, trazendo a visão de que diferentes culturas produzem diferentes epistemologias, além da abordagem transdisciplinar, em que não é possível estabelecer um único ponto de observação a partir do qual todo conhecimento é analisado e classificado.

Nesse cenário, a relevância da educação e o papel do educador se tornam fundamentais para difundir e sustentar o estudo, a compreensão e a produção do conhecimento, incluindo o âmbito específico do conhecimento científico, suas implicações na interface com a educação e através dela, a tradução e o acesso da sociedade de forma mais ampla.

** Regina Migliori, criadora do conceito de inteligência ética e do MindEduca. Possui formação multidisciplinar, é professora na Universidade Lusófona de Lisboa, Fundação Getúlio Vargas, Unifesp e case pela Universidade de Toronto.*

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

** Sulamita Jesus de Assunção*

As mentiras da colonização: viver sem conhecer o passado é andar no escuro.

A escola ainda ensina história da colonização por leituras e símbolos problemáticos. Noções aprendidas de superioridade racial e sexual foram utilizadas historicamente para oprimir partes da sociedade, respectivamente pessoas não-brancas e mulheres. Porém, a sexualidade, o gênero e a raça não são fatos biológicos, mas sim construções sociais, políticas e culturais elaboradas no interior das relações de poder ao longo do processo histórico. Gênero não é sinônimo de sexo (Carla Cristina Garcia, 2015).

Historicamente foi estabelecido um cenário, cuja desumanização e inferiorização das mulheres e população LGBTQIAPN+, foi apoiada nas diferenças da natureza e na patologização, para justificar as desigualdades e legitimar as violências. Esse passado colonial/escravocrata é vivo em nossa cultura, estruturando a sociedade em que vivemos. São ideologias que não são somente abstrações, mas causam danos reais na vida de alguns grupos.

O Brasil é o país que mais mata população LGBTQIAPN+ e está em 5º lugar na taxa de homicídios de mulheres. Todos os dias mulheres e meninas são submetidas a alguma forma de violência no Brasil. É urgente a temática, já que em mais da metade dos casos de violência sexual, as vítimas tinham até 13 anos (51%).

As escolas têm um importante papel de recontar a história e desmentir as mentiras da colonização. A escola pode ser um espaço de potência, para construir práticas e discursos libertadores. O ensino de gênero nas escolas é fundamental para que tenhamos os mesmos direitos e para erradicar as violências de gênero e contra a população LGBTQIAPN+.

Para proteger as crianças, de acordo com cada faixa etária, é necessário dialogar sobre o corpo. A educação em sexualidade garante o desenvolvimento da criança e do adolescente a partir da autonomia sobre o seu corpo, evitando possíveis violências sexuais e psicológicas ao longo da vida. Só assim conseguiremos reconstruir a ordem social, para construir um mundo mais justo e menos violento, em que todas e todos consigam pertencer e existir de modo digno e respeitoso.

** Sulamita Jesus de Assunção, psicóloga pela Universidade Paulista, conselheira do Conselho Regional de Psicologia, mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP.*

Estudos confirmam que discutir sobre sexualidade na escola é fundamental para diminuir os riscos à saúde e a vulnerabilidade à violência doméstica e a abusos sexuais sofridos por crianças. Porém, segundo Maia et al. (2006), muitos educadores possuem dificuldades em orientar seus alunos, seja por razões pessoais, seja pela falta de informações específicas voltadas para a área da sexualidade, seja mesmo por falta de orientação ou recursos metodológicos que ajudem a realizar uma orientação adequada.

Para que os educadores possam lidar com o tema da sexualidade em sala de aula, é importante que eles ampliem seus conhecimentos para que possam ajudar os alunos, dialogando apropriadamente, respondendo, esclarecendo dúvidas e assim promovendo a melhoria da qualidade de vida das crianças. Assim, é preciso reconhecer a necessidade de se constituir um espaço formativo de discussão da sexualidade nas escolas para que os alunos se sintam acolhidos e tenham a oportunidade de discutir e autoconhecer.

A educação sexual acontece desde que a criança nasce – é no ambiente familiar que a criança aprende os primeiros valores associados à sexualidade. É através do comportamento dos responsáveis entre si, nas relações com os filhos, nas recomendações, nos gestos e nas proibições que vão se estabelecendo os valores que a criança incorpora. À escola cabe a função de complementar essa educação, porém processual- e sistematizadamente, o que exige dos educadores preparo e planejamento (Martini, 2009).

Quirino e Rocha (2012) entendem que a função da escola não é mudar a sociedade, mas transcender o espaço de reprodução para um espaço de transformação. Considerando que as práticas pedagógicas são sociais e políticas, o trabalho da escola deve estar voltado à realidade da sociedade em que se insere. A escola deve se abrir para, através das manifestações da sexualidade, trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual, respeito às diferenças etc. – fatores que esbarram numa formação adequada aos educadores para abordar efetivamente estes temas, vistos com tanta complexidade.

*** Suzane Costa, mestranda em Gênero, Saúde e Educação, pedagoga, especialista em educação em sexualidade.**

EDIFICAÇÃO ESCOLAR E A SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

** Gustavo Kerr*

Das escolas classe-escolas parque ao Território CEU

O trabalho busca apresentar bons exemplos de arquitetura educacional, que representam uma tentativa na construção de uma educação popular de qualidade, proporcionando espaços democráticos e integrados com o meio urbano e a sociedade. Para isso foram selecionados exemplos de escolas propostas a partir dos pensamentos e influências do educador e escritor Anísio Teixeira (1900-1971).

Com influência das ideias pedagógicas do americano John Dewey (1859-1952) Anísio propôs o modelo e implantou a escola classe | escola parque tendo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador como projeto piloto, com projeto arquitetônico realizado por Hélio Duarte e Diógenes Rebouças.

Na década de 1950, Duarte foi responsável pelo setor de Arquitetura do Convênio Escolar em São Paulo e reuniu uma equipe com jovens arquitetos que exploraram as potencialidades experimentadas na Escola Parque, implantando dezenas de escolas influenciadas por esse modelo.

Após o encerramento do Convênio, essa concepção da escola como instrumento de apoio à estruturação social e urbana continuaria a nortear diversas ações de outras instituições responsáveis pela construção escolar no Brasil, das quais os Centros de Educação Unificados (CEUs) são o exemplo mais recente.

O projeto original foi concebido pela equipe de arquitetos do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (Edif), inicialmente como um equipamento público dividido em três blocos: esportivo, cultural e creche. Em uma primeira fase (2001-2004) foram implantadas 21 unidades e, ao longo das gestões posteriores, foram feitas modificações nos projetos, visando a redução do custo das obras.

A partir de 2015 o programa recebe o nome de Território CEU e visa resgatar o projeto original, porém remodelando-o para as possibilidades atuais. Nessa nova etapa foi projetado um sistema mais flexível, se adaptando a uma diversidade maior de necessidades de uso quanto a uma diversidade de terrenos passíveis de receber o projeto.

** Gustavo Kerr, graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.*

Escola e memória na formação de novas gerações

** Ricardo Gusmão*

A escola é uma referência na memória das pessoas que lá convivem por muitos anos. Ela participa da formação do nosso espaço mental e por isso assume grande responsabilidade: construir o presente para que se desenvolva da melhor maneira possível e, na medida em que participa ativamente do aprendizado de seus alunos, de construir o futuro.

Cientes da relevância dos ambientes pedagógicos, mostramos quatro projetos de escolas do setor privado. São estudos de caso que nos permitem olhar para o ambiente escolar com diferentes enfoques, compondo uma miríade analítica que nos ajuda a explicar alguns pontos de partida.

Dois projetos de escolas na cidade de São Paulo lidam com um assunto comum à metrópole que é a arquitetura em diálogo com pré-existências construídas. São projetos desafiadores que transformam radicalmente o uso original da construção. Uma ruína que pode se transformar em um lugar de encontro, aprendizado e troca.

Os outros dois projetos estão fora da cidade de São Paulo, construídos do zero e lidam com contextos radicalmente diferentes. Um deles, em Santos, encontra-se a 50m da praia e em uma posição curiosa de fronteira: entre uma zona densamente verticalizada e uma vila residencial com gabarito baixo, ambiente doméstico e calmo. Quando possível, uma escola deve se expandir para fora do lote e propor um impacto benéfico ao seu entorno. Neste caso, a escola assume uma posição de mediadora, buscando conciliar as escalas dos vizinhos de modo a tirar o máximo de proveito para si e para o entorno.

O outro projeto construído do zero encontra-se na cidade de Ribeirão Preto, em uma área de expansão do tecido urbano em franco desenvolvimento. Diferente da outra, esta escola é ponto de partida para a ocupação urbana que se dará a seguir. O respeito pela escala do entorno e suas vistas nortearam o projeto.

Assim, através destes projetos, traremos diversas oportunidades que tivemos de pensar a escola no papel de professor. A escola pode oferecer uma variedade de ambientes estimulantes à inteligência, com ambientes saudáveis, acolhedores e desafiadores, que contribuam para a formação cidadã das futuras gerações.

** Ricardo Gusmão, arquiteto e urbanista pela Universidade de São Paulo, com mestrado pela mesma instituição, doutorando Departamento de Projeto da FAU-USP.*

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR NO COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL

** Denis Martins*

As desregularidades fazem parte da produção espacial de São Paulo. Ao transitar pela cidade, percebe-se uma urbanidade binária, onde alguns espaços são plenamente beneficiados pelos aparelhos governamentais e outros totalmente as margens de direitos básicos de sobrevivência e dignidade. Há uma política que organizou indivíduos dentro da metrópole de forma fragmentada.

No Brasil o cerne da desigualdade social é o racismo (Carneiro, 2018, Gonzalez, 1982; Fernandes, 2008; Lima, 2010; Mello, 1994; Moura, 1994; Munanga 2016; Nascimento, 2007; 2016; Santos, 2012, Werneck, 2016). O racismo é estruturante na sociedade brasileira, um verdadeiro projeto político que condicionou afro-brasileiros a uma generalizada condição de precariedade; uma progressiva zona de vulnerabilidade; e imprimiu sobre os corpos negros o estigma de existências descartáveis e passíveis de extermínio.

O racismo, como política discriminatória, foi utilizado para forjar a organização dos espaços e, conseqüentemente, dos indivíduos no município paulistano. Dessa maneira, a pobreza nesse território não é heterogênea e muito menos aleatória. Em São Paulo, a pobreza tem lugar, e acima de tudo tem cor - o lugar da pobreza hegemônica é nas periferias e a sua cor é negra (Carneiro, 2018, Fernandes, 2008; Moura, 1994; Nascimento, 2016; Santos, 2012).

Dentro dessa perspectiva, temos evidências para acreditar que a escolarização básica e o sistema Educacional paulistano atuam como um dispositivo político de morte física, política e simbólica, principalmente, de jovens negros dessas regiões. Há ali uma pedagogia da morte, uma necropedagogia, um mecanismo institucional dentro das escolas públicas promovendo mortes e vulnerabilizando, ainda mais, os corpos da juventude periférica.

Temos evidências suficientes sobre a existência de um sistema diferenciado aplicado sobre as escolas públicas nos extremos da cidade. Temos que pensar em saídas para recuperar a autoestima e a identidade de estudantes que são diariamente lesados e espoliados pelas forças Capital, pelo Estado e pelo Sistema Educacional vigente.

** Denis Martins, mestre pela Escola de Arte, Ciência e Humanidades da USP (EACH-USP), doutorando em Ciências e Humanidades pelo Programa de Mudança Social e Participação Política (Promuspp) da USP, graduado em Geografia pelo Instituto Ítalo-Brasileiro, professor de História e Geografia, participa da rede de proteção e resistência contra o genocídio do povo negro (Quilombação) e pesquisa pelo grupo Movimentos Sociais, Comunicação, Cultura e Território na América Latina (Celacc-USP).*

Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

Avenida Santos Dumont, 596 - CEP 01101-000 - Luz - São Paulo - SP - Fone 3329-4500
www.sinpeem.com.br – e-mail: sinpeem@sinpeem.com.br

DIRETORIA

Presidente	Claudio Fonseca
Vice-presidente	José Donizete Fernandes
Secretário-geral	Cleiton Gomes da Silva
Vice-secretário-geral	Gislene Gomes Nogueira
Secretária de Finanças	Doroty Keiko Sato
Vice-secretária de Finanças	Cleonice Helena Oliveira da Silva
Secretário de Administração e Patrimônio	Josafá Araújo de Souza
Secretária de Imprensa e Comunicação	Lílian Maria Pacheco
Vice-secretária de Imprensa e Comunicação	Fátima Pereira dos Santos
Secretária de Assuntos Jurídicos	Nilda Santana de Souza Santos
Vice-secretária de Assuntos Jurídicos	Miriam Sanches Casar
Secretária de Formação	Patrícia Pimenta Furbino
Vice-secretário de Formação	Taísa Julio Vicente Soares
Secretária de Assuntos Educacionais e Culturais	Priscila Pita
Secretário de Política Sindical	João Baptista Nazareth Júnior
Secretário de Assuntos do Quadro de Apoio	José Corsino da Costa
Vice-secretária de Assuntos do Quadro de Apoio	Paulo Cezar Barbosa
Secretária de Seguridade Social/Aposentados	Cleusa Maria Marques
Secretária para Assuntos da Mulher Trabalhadora	Luzinete Josefa da Rocha
Secretária de Políticas Sociais	Cibele Ribeiro Brito
Secretário de Saúde e Segurança do Trabalhador	Floreal Marim Botias Júnior
Secretário de Organização Regional	Eliazar Alves Varela

DIRETORES REGIONAIS

Ana Cristina da Cruz Goes - Ana Paula Macedo Reinfederon - Célia Cordeiro da Costa - Claudia Aparecida Cesar Rezende
Diogo Mautone da Silveira - Juliano Godoi - Michele Rosa Oliveira - Oelton Cardoso Coelho - Orlando Torres Filho
Oziel da Silva Lima - Raquel Macedo de Lima - Ricardo Cardoso de Moraes - Valéria de Jesus Silva

