

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thiane Bonaldo do Nascimento

**A JUSTIÇA SOCIAL E A COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR NA
CIDADE DE TOROPI/RS**

Santa Maria, RS
2023

Thaiane Bonaldo do Nascimento

**A JUSTIÇA SOCIAL E A COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR NA
CIDADE DE TOROPI/RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Vieira Ramos

Santa Maria, RS
2023

Nascimento, Thaiane Bonaldo do
A JUSTIÇA SOCIAL E A COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA
FLOR NA CIDADE DE TOROPI/RS / Thaiane Bonaldo do
Nascimento.- 2023.
254 p.; 30 cm

Orientadora: Nara Vieira Ramos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Escola 2. Justiça Curricular 3. Justiça Social 4.
Comunidade Escolar I. Ramos, Nara Vieira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, THAIANE BONALDO DO NASCIMENTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Thaiane Bonaldo do Nascimento

**A JUSTIÇA SOCIAL E A COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR NA
CIDADE DE TOROPI/RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 07 de julho de 2023

**Nara Vieira Ramos, Dra. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)**

Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)

Sueli Salva, Dra. (UFSM)

Neusa Chaves Batista, Dra. (UFRGS)

Éder da Silva Silveira, Dr. (UNISC)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer com carinho e profunda admiração, a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Nara Vieira Ramos, por acreditar no meu trabalho acadêmico e poder contar com o seu apoio e compreensão.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por possibilitar cursar o Doutorado.

Sou grata à escola, docentes, gestores, pais/responsáveis, funcionários e estudantes que contribuíram, generosamente, com esse trabalho.

Agradeço ao meu marido Felipe Barroso de Castro e minha família pelo apoio em toda a trajetória percorrida para obter o título de doutora.

RESUMO

A JUSTIÇA SOCIAL E A COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR NA CIDADE DE TOROPI/RS

Autora: Thaianie Bonaldo do Nascimento
Orientadora: Nara Vieira Ramos

A tese foi desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa “políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces - LP2”. O problema de pesquisa é: Em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social? Como objetivo geral foi elencado: Compreender em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social. O percurso metodológico foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram a Pesquisa Documental e Questionários. O primeiro instrumento teve como centralidade o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudos e Documento Orientador Curricular Municipal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Beija Flor. Os questionários contaram com a participação dos membros da comunidade escolar, entre estes estão os pais/responsáveis dos estudantes do 5º ano, funcionários lotados na educação, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como as docentes e gestoras da instituição. Os questionários foram elaborados em acordo com o público, sendo assim 2 (dois) foram direcionados ao grupo de participantes adultos da pesquisa, os quais os responderam via *google forms* ou de forma impressa. Os estudantes responderam a 1 (um) questionário de forma impressa, com os mesmos objetivos do questionário direcionado ao outro grupo de participantes. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo segundo Franco (2005). Para sustentar as discussões teóricas aqui propostas, foi dialogado com Fraser (2006; 2003), Paulo Freire (2020, 2011), Miguel Arroyo (2018; 2019), Raewyn Connell (2006), Jurjo Torres Santomé (2014), François Dubet (2019; 2015), Gimeno Sacristán (2017; 2013), dentre outros autores. Defendo a tese de que: a Justiça Curricular e a Justiça Social demandam lutas coletivas e constantes, considerando o âmbito da redistribuição, reconhecimento e representação. A escola passa a configurar um dos possíveis espaços de formação de indivíduos conscientes da emergência de mudanças curriculares e sociais em prol da Justiça Social. É, nessa direção, que a defesa da escola pública se faz imprescindível. A análise permitiu considerar que a EMEF Beija Flor, através de políticas públicas, efetiva as condições de acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes, compreendo as mesmas como direitos e diminuindo o impacto das desigualdades sociais nas escolas. Os estudantes evidenciaram a necessidade da implementação da Justiça Curricular, reconhecendo que a cultura das minorias e os atuais processos de opressão devem compor o currículo. Para além, evidenciou-se que, mesmo os participantes reclamando por espaços de representação no meio escolar, os mesmos não se concretizam. As relações entre poder, política e gestão escolar seguem correlacionadas, impedindo a gestão democrática e, com isso, a paridade participativa.

Palavras Chave: Escola. Justiça Curricular. Justiça Social. Comunidade Escolar.

ABSTRACT

SOCIAL JUSTICE AND THE SCHOOL COMMUNITY FROM EMEF BEIJA FLOR IN THE CITY OF TOROPI/RS

AUTHOR: Thaiane Bonaldo do Nascimento

ADVISOR: Nara Vieira Ramos

The thesis was developed in the Doctorate course of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, in the line of research “educational public policies, educational practices and their interfaces - LP2”. The guiding question of the research was: To what extent does a school for the Early Years of Elementary Education in the municipality of Toropi/RS constitute itself as a promoter of Social Justice? The General Objective was listed as “Understand the extent to which a school for the Early Years of Elementary Education in the municipality of Toropi/RS constitutes a promoter of Social Justice”. The research has a qualitative bias of the Case Study type and the instruments used were Documentary Research and Questionnaires. The first instrument was centrality the Pedagogical Political Project, School Regiment, Study Plan and the Municipal Curriculum Guiding Document of the Municipal School of Beija Flor. The questionnaires included the participation of members of the school community, including parents/guardians of 5th year students, employees working in education, 5th year elementary school students, as well as teachers and managers of the institution. The questionnaires were prepared in agreement with the public, so 2 were directed to the group of adult research participants, who answered them via google forms or in print. The students answered 1 printed questionnaire, with the same objectives as the questionnaire directed to the other group of participants. The data obtained through these were treated from the analyzed by Content Analysis according to Franco (2005). To support the theoretical discussions proposed here, a dialogue was held with Fraser (2006; 2003), Paulo Freire (2020, 2011), Miguel Arroyo (2018; 2019), Raewyn Connell (2006), Jurjo Torres Santomé (2014), François Dubet (2019; 2015), Gimeno Sacristán (2017; 2013), among other authors. I defend the thesis that: Curricular Justice and Social Justice demand collective and constant struggles, considering the scope of redistribution, recognition and representation. The school becomes one of the possible spaces for training individuals aware of the emergence of curricular and social changes in favor of Social Justice. It is in this direction that the defense of public schools is essential. It was inferred that EMEF Beija Flor, through public policies, puts into effect the conditions of access, permanence and academic success of students, understanding them as rights and reducing the impact of social inequalities on school. The students highlighted the need to implement Curriculum Justice, recognizing that the culture of minorities and the current processes of oppression must compose the curriculum. Furthermore, it was evidenced that even the participants complaining for spaces of participation in the school environment, they do not materialize. The relationships between power, politics and school management remain correlated, preventing democratic management and, therefore, participatory parity.

Keywords: School. Curriculum Justice. Social Justice. School Community.

LISTA DE SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DOM	Documento Orientador Curricular Municipal
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPIJUF	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEB	Sinopse Estatística da Educação Básica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFN	Universidade Franciscana
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	25
2.1	PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	25
2.2	PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	29
2.2.1	Instrumentos de Levantamentos de Dados	31
2.2.2	Métodos de Análise de Dados	38
2.3	CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA	39
2.4	O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	40
2.4.1	A EMEF Beija Flor e seus sujeitos	45
3	ESCOLA E JUSTIÇA SOCIAL: OS MUROS QUE A CERCAM	54
3.1	POR QUE PESQUISAR JUSTIÇA SOCIAL?.....	54
3.2	O CENÁRIO EDUCACIONAL LEGISLATIVO BRASILEIRO	64
3.3	A EMEI BEIJA FLOR ENTRE DOCUMENTOS E RELATOS.....	76
3.3.1	Redistribuição: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade	81
3.3.2	Reconhecimento: respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante	90
3.3.3	Representação: participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional	110
4	CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL PELAS LENTES DA COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR	131
4.1	A NÃO NEUTRALIDADE DO CURRÍCULO	131
4.2	CONSTRUINDO POSSIBILIDADES: UM VIÉS DE JUSTIÇA CURRICULAR	158
4.3	INFRAESTRUTURA FÍSICA: CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA JUSTIÇA CURRICULAR.....	183
5	DESIGUALDADE NA ESCOLA: IMPRESSÕES DOS SUJEITOS	192
5.1	A PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS SOBRE AS DESIGUALDADES ESCOLARES.....	192
5.2	DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES: IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS	203
5.2.1	Justiça e Injustiça escolar pela lente dos sujeitos	212
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	227
	APÊNDICE I - TABELA DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES	238

APÊNDICE II - TABELA DE TESES E DISSERTAÇÕES LUME E MANANCIAL	
.....	240
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO 1 – PARTICIPANTES ADULTOS	241
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO 2 – PARTICIPANTES ADULTOS	248
APÊNDICE V - QUESTIONÁRIO ESTUDANTES	249
APÊNDICE VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
.....	250
APÊNDICE VII - CONVITE INFORMAL PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	
.....	252
APÊNDICE VIII - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	253

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa culminou com um momento histórico conturbado da sociedade brasileira. Depois de um período marcado por avanços sociais e educacionais, devido aos governos progressistas, o golpe contra a presidenta Dilma Roussef em 2016 deu início a retrocessos inimagináveis. O ano de 2019, iniciou com a chegada ao poder de um governo autoritário, com discursos machistas, homofóbicos, contra as populações oprimidas e com intuito de desacreditar a ciência e a educação. Durante os anos de 2019 à 2022 o então governo federal brasileiro efetivou um desmonte nas áreas voltadas a garantia de direitos básicos, como educação, saúde e assistência social.

Não bastasse a conjuntura mencionada, no ano de 2020 vivenciamos a pandemia¹ de COVID-19, a qual demandou uma reconfiguração na vida de todos indivíduos. A educação escolar, que já vinha sofrendo um desmonte por meio do governo federal, teve que se reinventar e enfrentar novos desafios, para além daqueles já existentes. As terminologias educação à distância, ensino híbrido, atividades remotas e atividades não presenciais passaram a configurar o contexto educacional no intuito de promover a garantia do direito ao acesso e permanência a educação. Entretanto, as desigualdades sociais e educacionais continuaram a se ampliar.

A breve explanação sobre o período vivenciado é necessária, afinal, nenhuma pesquisa ocorre num vazio social, mas é permeada pela realidade em que se insere. Os ataques a educação, a ciência, aos grupos oprimidos e a democracia efetivados entre 2019 e 2022 reverberam, mesmo com a derrota nas urnas do então governo. É necessário posicionar-se contra qualquer regime antidemocrático que vise a retirada de direitos constitucionais garantidos pelo povo, tornando ainda mais emergente a ampliação das reflexões, ações e pesquisas em prol da Justiça Social.

É, portanto, sobre a temática da Justiça Social no contexto educacional que se dedica a presente tese. Cabe elucidar que a mesma está inserida na Linha de Pesquisa: “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces - LP2” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da professora Dr^a. Nara Vieira Ramos. Com o título “A Justiça Social e a Comunidade Escolar da EMEF Beija Flor na cidade de Toropi/RS.

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, já é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Caminhos foram traçados para explicar como a pesquisa emergiu, foi realizada, analisada e a que considerações se chegou. Dedico-me neste momento aos porquês que constituíram o início da pesquisa, a exemplo de minha trajetória pessoal e acadêmica. Para além, foi realizada a busca sobre estudos referentes à temática com a intenção de conhecer alguns dos caminhos já percorridos e aqueles a serem, culminando na elaboração do problema e objetivos dessa tese.

Minha caminhada acadêmica teve início em 2007 com a graduação em Educação Física-Licenciatura na UFSM. No ano de 2014 já havia cursado duas especializações *Lato Sensu* na mesma universidade e no mesmo ano iniciei o mestrado acadêmico. Durante esse percurso a temática de estudo que me dediquei foi o “Lazer”, em especial, o “Lazer Mercadoria”, o qual constrói uma divisão de acesso entre as classes mais e menos favorecidas. Ao finalizar o mestrado acadêmico senti a necessidade de aprofundar minhas experiências no âmbito escolar e no ano de 2016 assumi meu primeiro concurso público como docente.

O início de minha carreira docente se deu com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) em uma cidade da região gaúcha conhecida como “Quarta Colônia²”. Atuei em diferentes escolas e percebi que cada uma possuía um contexto específico, mesmo sendo um município de pequeno porte³. A realidade da escola com maior vulnerabilidade social chamou minha atenção, pois a direção não apoiava suas docentes, inquietava-se com atividades que saíssem da rotina e não haviam estratégias para integrar à família ao espaço escolar.

As inquietações supracitadas levantaram questionamentos como: O que leva um docente a calar-se perante uma realidade oprimida? O que leva uma instituição tornar a educação uma mera formalidade? O que leva as famílias a conformarem-se com uma educação mínima a seus filhos? Como as relações políticas influenciam a realidade escolar onde as gestões se formam por indicação e não por eleição? Enfim, o que faz com que famílias, estudantes e docentes percam o brilho nos olhos, no que se refere, a educação escolar?

Minha primeira experiência docente se constituiu num misto de alegrias e frustrações. Essa última devido ao fato de pertencer a uma instituição que deveria almejar, como ressalta Freire (2011), uma ação dialógica de educação, criando uma consciência crítica sobre a

² A Quarta Colônia localiza-se na região central do estado do Rio Grande do Sul, é formada por oito municípios e foi colonizada inicialmente por imigrantes Italianos e Alemães. Atualmente a região apresenta população bastante heterogênea e a denominação “Quarta Colônia” aglutina os municípios em torno de estratégias de desenvolvimento territorial com agregação de valor de produtos e serviços da região. Fonte: <https://www.geoparquequartacolonia.com.br/home>

³ Como por exemplo, o município de Faxinal do Soturno, com 6.677 habitantes em 2019, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

realidade em que se insere e ter de centrar o trabalho docente na construção da disciplina escolar dos estudantes. As tarefas burocráticas, o estudo sobre as leis que regem a atuação do professor, o currículo escolar, a apropriação do Projeto Político Pedagógico (PPP), também, se apresentaram como desafios.

No ano de 2017, tomei posse em um concurso público no município de Toropi situado no estado do Rio Grande do Sul (RS) e segui atuando nos AIEF. Para assumir esse novo desafio, deixei o trabalho no município anterior. Ao iniciar as atividades docentes no referido município percebi dissonâncias com a realidade educacional em que vinha atuando, pois havia uma mobilização e preocupação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) para com a educação, a exemplo: o conhecimento que o corpo docente tinha sobre a realidade vivenciada por cada estudante, a preocupação com infraestrutura, limpeza, condições de acesso e permanência dos estudantes, merenda escolar de qualidade e o relacionamento entre todos integrantes da comunidade escolar. Ademais, sendo eu a primeira professora de Educação Física do município, a oferta de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas era pouca e assim que os solicitei foram adquiridos.

A distância entre as duas experiências profissionais trouxe novas inquietações: O que faz uma escola apresentar-se indiferente às necessidades da população? O que faz uma escola preocupar-se constantemente com seus estudantes? Porque alguns pais compreendem a importância de cobrar que a educação seja a melhor possível aos seus filhos e outros não? O que faz um município efetivar um trabalho em rede (com as outras secretarias) e outro mostrar-se distante ou indiferente? Enfim, inúmeras são as perguntas que surgem ao visualizar duas realidades escolares e educacionais divergentes.

Frente as experiências apresentadas, me percebi inquieta e interessada em compreender com maior profundidade a instituição escolar, para tanto retornei ao ambiente acadêmico. No ano de 2017 me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPIJUF), coordenado pela professora Dr^a Nara Vieira Ramos, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Através da inserção no grupo de estudos tive meu primeiro contato com a temática: “Justiça Social”.

As experiências docentes somadas à inserção ao GEPIJUF contribuíram para minha aprovação no PPGE, em nível de doutorado, no ano de 2018. A tentativa de aprofundar a discussão que envolve Justiça Social, Escola e AIEF é uma busca incessante de aliar os temas estudados com minha prática enquanto professora. Aliar trabalho, experiência, estudo e

conhecimento é um movimento que culminou em meu interesse em investigar a rede educacional em que atuei por seis anos⁴, ou seja, o município de Toropi.

A pandemia de COVID-19, ampliou a necessidade de debater as articulações entre Justiça Social e AIEF na rede municipal de educação de Toropi. Durante esse período, mesmo com estratégias de permanência dos estudantes no espaço escolar, evidenciou-se que as condições de efetivar as atividades educacionais não foram as mesmas para os estudantes de classes sociais diferentes. A pandemia demandou um rearranjo no contexto escolar, impactando não só nos estudantes, mas também em seus familiares e, muito profundamente, no trabalho docente.

Como docente em tempos de pandemia, na qual as atividades aos estudantes eram entregues de forma impressa, me questionei sobre inúmeros fatores. Dentre os quais é necessário citar: Quais os conteúdos a serem abordados? Como apresentar conteúdos aos estudantes, tendo em vista que alguns pais sequer sabem ler e escrever? A falta da merenda escolar impacta na alimentação dos estudantes? Como saber de que forma as condições de vida (econômica e social) vem refletindo na vida escolar dos estudantes?

A partir de minha inserção no campo investigado, somado aos impactos causados pela pandemia de COVID-19, identifiquei a necessidade de um olhar mais complexo e amplo sobre o mesmo. Não é pretensão utilizar dos prós e contras de uma rede de educação para tratar como modelo de gestão, ensino ou formação; mas sim, destacar as características de um contexto em que a educação pode ser considerada prioridade dentro das políticas públicas de um pequeno município.

Como minha atuação se restringia a meu trabalho como professora e, estando disposta a focar esforços e reflexões sobre o que compete a rede municipal de educação de Toropi, embora considere a relevância de um trabalho vinculado a outras redes de atendimento (saúde, assistência social, etc.), o foco de investigação mantém-se sobre a educação e, mais propriamente, sobre a escola. É da rede municipal de educação, bem como da escola enquanto instituição e espaço social, que se materializam as principais ações que, pela experiência, percebo estarem mais atreladas a busca pela Justiça Social no município. Isso inclui, em especial, não somente o acesso, mas também a permanência na escola, a participação da comunidade escolar, as condições do trabalho docente e o trabalho articulado entre a rede.

⁴ No ano de 2022, assumi o concurso na rede municipal de Santa Maria/RS e, para tanto, tive de abandonar o concurso na rede municipal de Toropi.

No momento em que decidiu-se pesquisar as relações entre Escola, Educação Escolar e Justiça Social o primeiro passo foi a busca pela produção do conhecimento já existente sobre a temática, a qual foi fundamental para delinear o problema e objetivos dessa tese. Optou-se por acessar três bancos de dados sobre teses e dissertações no Brasil: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o MANANCIAL da UFSM.

As pesquisas produzidas no Brasil apresentam um aporte de referenciais organizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde meados dos anos 1990. A partir dessa plataforma, foi realizada entre os meses de novembro de 2019 e janeiro de 2020, a busca pelas pesquisas disponíveis sobre a temática. Para tanto, elencou-se os seguintes descritores: Justiça Social em Contextos Escolares; Justiça Social do Currículo dos Anos Iniciais Ensino Fundamental; Justiça Social e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Justiça Social, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Comunidades Rurais; e Justiça Social, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Rede de Atendimento.

Para uma busca apurada na plataforma da CAPES os descritores foram colocados entre aspas, porém não se obteve resultados. O próximo passo foi a procura dos mesmos descritores sem estarem entre aspas, e, assim, encontrou-se resultados. Como critérios de inclusão foram selecionadas Teses e Dissertações defendidas entre os anos de 2014 à 2018, as quais tinham como grande área de conhecimento as Ciências Humanas, área de conhecimento a Educação e área de concentração a Educação Escolar.

A partir dos achados foi realizada a leitura atenta dos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas de cada descritor. Como critério de inclusão, selecionou-se aqueles que abarcavam os seguintes elementos: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Democrática; Direito à Educação; Dinheiro na Escola; Fracasso Escolar; Educação Transformadora; Políticas Públicas de Leitura; Formação Continuada/Necessidades Formativas. Não foram encontrados estudos com as palavras “Justiça Social” expressas. Dessa forma, os estudos selecionados abarcavam um dos elementos referentes ao tripé da Justiça Social segundo Fraser (2003) – redistribuição, reconhecimento e representação.

Durante a análise encontrou-se um grande número de pesquisas que abordavam temáticas de gênero, sexualidade, público alvo da educação especial, medicalizações na infância, Ensino Médio, Educação Superior, Anos Finais do Ensino Fundamental, processos de leitura e ensino da Matemática. A exclusão dos estudos elencados se deu por não serem desenvolvidos nos AIEF, abordarem apenas um público como a Educação Especial e não considerarem o contexto escolar. A não inserção dos mesmos na presente tese não diminui sua

importância para a temática de Justiça Social, pois reforçam a necessidade de reconhecimento e participação dos grupos sociais oprimidos, a necessidade de repensar a sociedade classista e uma educação equitativa.

Estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos e refeita a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave observou-se que as mesmas se repetiam para os descritores, de modo que cinco Teses e nove Dissertações foram selecionadas. Um fato curioso é que a maioria das Teses são da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) no campus de Araraquara/SP. O Quadro 1, apresenta os resultados encontrados e o Anexo I a listagem completa dos estudos selecionados. Vejamos:

Quadro 1- Filtros utilizados no repositório CAPES

Descritor	Justiça Social em Contextos Escolares		Justiça Social e Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Justiça Social no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Justiça Social, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Comunidades Rurais		Justiça Social, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e rede de atendimento	
	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.
Geral	257149	776344	285124	825740	282741	819706	285125	825742	285738	827145
Ano: 2014 a 2018	100138	241427	102713	250175	102138	249001	102713	250175	102819	250412
Ciências Humanas	16677	41149	17176	42826	17135	42751	17176	42826	17188	42855
Área do Conhecimento: Educação	5522	14205	5686	14594	5665	14574	5686	14559	5689	14601
Área de Concentração: Educação Escolar	159	425	167	429	167	429	167	146	167	429
Selecionados	1	2	2	6	1	6	1	7	2	5

Fonte: Elaboração da autora a partir dos filtros utilizados no repositório da CAPES (2021).

A busca por Teses e Dissertações também foi realizada na plataforma LUME da UFRGS e na plataforma MANANCIAL da UFSM, no mês de maio de 2020. Na plataforma LUME foram utilizadas as palavras “Justiça Social” na busca geral e como filtros os assuntos: Currículo; Contexto Escolar; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Rede de Atendimento; Comunidades Rurais; Ensino Fundamental. Posteriormente a leitura atenta dos títulos, resumos, introdução, metodologia e considerações finais foram selecionadas duas teses. O Quadro 2 expressa os resultados e o Apêndice II a listagem completa dos estudos selecionados.

Quadro 2 – Filtros utilizados no repositório LUME

Filtros						
“Justiça social”	2353	2353	2353	2353	2353	2353
2014 a 2020	1017	1017	1017	1017	1017	1017
Assunto	Currículo	Contextos Escolares	AIEF	Rede de Atendimento	Comunidades Rurais	Ensino Fundamental
Resultado	18	0	0	0	2	11
Selecionados	1	-	-	-	-	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos filtros utilizados no repositório do LUME (2021).

Na plataforma MANANCIAL utilizou-se “Justiça Social” na busca geral e como filtros os assuntos: Contexto Escolar; Currículo; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Comunidades Rurais; Rede de Atendimento; Ensino Fundamental. A seleção foi feita entre os anos 2010 à 2020, sendo essa a opção apresentada pela plataforma, Ciências Humanas: Educação. Porém, foram selecionadas pesquisas a partir de 2014, totalizando duas Dissertações. O Quadro 3 expressa os resultados e o Anexo II a listagem completa dos estudos selecionados.

Quadro 3 – Filtros utilizados no repositório MANANCIAL

Filtros						
“Justiça Social”	674	674	674	674	674	674
2010 A 2020	557	557	557	557	557	557
Ciências Humanas: Educação	148	148	148	148	148	148
Assunto	Contexto Escolar	Currículo	AIEF	Ensino Fundamental	Comunidades Rurais	Rede de Atendimento
Resultado	0	4	0	2	0	1
Selecionados	-	1	-	-	-	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos filtros utilizados no repositório MANANCIAL (2021).

Cabe destacar, que os critérios de inclusão e exclusão utilizados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES também foram considerados para a plataforma LUME e MANANCIAL. Para uma compreensão ampla dos estudos selecionados, de suas descobertas e limitações, dos caminhos já trilhados e daqueles a serem traçados foi realizada a leitura com ênfase nas palavras-chave, introdução, problema, objetivos, metodologia e considerações finais.

Os dados apresentados pelas Teses e Dissertações analisadas, somadas as inquietações emergentes da prática docente, contribuíram para a construção do problema de pesquisa dessa tese. Mesmo o termo “Justiça Social” não estando expresso de forma direta, nos estudos

analisados foram elencadas questões sobre reconhecimento (do direito à educação, da necessidade de formação continuada, da infância, da Educação do Campo), de redistribuição (Programa Dinheiro Direto na Escola, da mercantilização dos programas de leitura) e de representação (Gestão Democrática, cultura, rede de atendimento).

Nesse momento, não irei expor estudo por estudo, seus objetivos, metodologia e resultados, o que já foi realizado no projeto de qualificação, os quais estão listadas no Apêndice I e II. Atentarei à alguns elementos apresentados pelas Teses e Dissertações que merecem atenção ao refletir sobre uma escola voltada à Justiça Social, como estes foram imprescindíveis para a construção do problema e objetivos desta tese.

Um dos temas evidenciados pelas pesquisas analisadas foi o “Direito à Educação”. Segundo Bufálo (2018), em pleno século XXI a universalização da educação ainda não é uma realidade vivenciada nos países latino americanos e quando garantida na legislação, como no caso brasileiro, não é efetivada na prática, pois ainda se enfrentam sérios problemas de acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar. Para além, são as crianças pobres e negras as que mais tem seu direito à educação negligenciado, evidencia a autora.

Uma vez que o direito à educação é negligenciado, observou-se que o “fracasso escolar”, também passa a ser uma temática a que muitas pesquisas se dedicam, a exemplo de Souza (2015) e Moreira (2017). Os estudos apontaram, que o fracasso não se resume aos estudantes ou a escola, mas é resultado de um processo estrutural mediado pela ausência das ações do estado, da vulnerabilidade social e do distanciamento da escola das reais necessidades dos estudantes. É necessário refletir sobre o sentido dado ao “fracasso escolar”, bem como, criar ações para garantir a permanência e o reconhecimento das necessidades de todos no espaço escolar. Sendo assim, defendem os autores que as políticas públicas de universalização da educação são fundamentais para diminuir as disparidades sociais.

Entre os programas governamentais elencados pelas pesquisas analisadas, estão: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PNAIC, segundo Gutierrez (2017), evidencia que a alfabetização deva estar relacionada as práticas sociais, no entanto, ao ser vinculado as avaliações externas e as cobranças geradas pelas mesmas estimulou a auto responsabilização dos docentes sem considerar suas condições de trabalho e valorização salarial e social. Entretanto, a autora destaca que assegurar o direito à leitura e escrita é essencial para o pleno exercício da cidadania e conquista da equidade social e cultural.

Quanto ao PDDE, evidenciou-se, que o programa visa ampliar a autonomia escolar e introduzir práticas participativas. Porém, o mesmo trouxe representações de caráter privado ao

espaço escolar, de modo que vem permanecendo o modelo de gestão gerencial nas escolas e não o da Gestão Democrática (MARINHEIRO, 2016). A Gestão Democrática foi outro tema elencado, uma vez que seus princípios visam reforçar a participação da comunidade no espaço escolar e levantar os problemas emergentes da realidade social (PERES, 2018; STURN, 2014; CÂNDIDO, 2016). No entanto, os gestores entrevistados nas pesquisas analisadas, relataram estar sobrecarregados pelo trabalho burocrático, o que contribui para que ações relativas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e a participação da comunidade escolar sejam deixadas de lado.

As Formações Iniciais e Continuadas, (PASSALAUQUA, 2017; SILVA, 2019) foram temáticas que emergiram por meio das pesquisas selecionadas, apontadas como imprescindíveis para a qualificação do espaço escolar. Sobre a Formação Continuada, foi destacado suas limitações, tendo em vista que muitas vezes não contemplam as reais necessidades docentes. Quanto a Formação Inicial, foi ressaltado o desafio de articular as disciplinas acadêmicas com os conhecimentos provenientes da realidade social. As pesquisas analisadas consideraram necessário a consolidação de uma Formação Inicial e uma Formação Permanente/Continuada que priorize a equidade, os direitos sociais e a Justiça Social.

A constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também ganhou destaque nos estudos analisados, em especial por ter iniciado uma caminhada pública e participativa em prol da definição dos conhecimentos escolares, a qual foi silenciada posterior a um golpe parlamentar (MOTA, 2014; CORTINAZ, 2019). A BNCC determinou como tarefa da educação o desenvolvimento de competências e habilidades, mediadas pelo conceito do aprender a aprender, a partir de um viés mercadológico que resultou em inúmeras críticas de estudiosos da área. Devemos lembrar que o Brasil é imerso de diferenças sociais, portanto, aprender a aprender não é algo tão simples para as crianças que passam fome, vítimas de racismo, entre outros.

A BNCC vêm sendo debatida, ressignificada, criticada e/ou apoiada por inúmeros educadores. Entretanto, a questão que emerge é sobre o currículo e o ideal de educação proposto pela mesma. Será que os educadores e educadoras brasileiras vêm se questionando, se reinventando diante dessa nova base nacional da educação? Será que a falta ou pouca inserção de elementos da cultura, das questões de classe social, raça, gênero e sexualidade que, por vezes, são excluídos do espaço escolar vêm emergindo nos questionamentos dos educadores?

Em síntese, as teses e dissertações analisadas permitem ressaltar que ações foram desenvolvidas e implementadas a fim de contribuir com uma escola voltada à Justiça Social, a exemplo da universalização da educação, do PPDE, PNAIC, Gestão Democrática e o Plano

Nacional da Educação (PNE) - (2014 - 2024). Porém, trouxeram consigo entraves para uma educação libertadora, tendo em vista que estavam articuladas aos apontadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a entrada de empresas privadas no campo educacional por meio dos livros didáticos e ao ideal de criança capaz de aprender a aprender sem considerar as diferenças sociais. Tal realidade contribui com o caráter bancário⁵ da educação e dificulta sua efetivação enquanto prática de liberdade. Nesse sentido, é preciso ter claro a tarefa da educação, pois a mesma vem sofrendo vários ataques que buscam a retirada do pensamento crítico da escola e a presença de uma democracia velada, como elucida Bezerra (2017).

As pesquisas abordaram os três pilares da Justiça Social (redistribuição, reconhecimento e representação), no entanto de forma individualizada, o que dificulta a compreensão da totalidade. A análise das pesquisas levou a questionamentos como: Uma escola pode ser resumida à um número? Em especial, quando os números não consideram o trabalho social e educacional desenvolvido por ela? Qual é o real valor do educar? O que faz as escolas serem diferentes quanto a sua função social? Será que uma escola que apresenta preocupação com a qualidade de educação visa, também, uma educação crítica, libertadora, que contribua para o reconhecimento dos indivíduos dentro de uma sociedade segregacionista?

Diante dos achados nas pesquisas analisadas, de minha prática docente, da inserção no GEPIJUF e do estudo das publicações de autores que abordam a temática da Justiça Social, essa pesquisa vem na direção de estranhar o que é tão familiar no âmbito escolar. Nessa direção, a relevância acadêmica se dá na intenção de aprofundar as relações entre escola, AIEF e Justiça Social, embasada na perspectiva de Fraser (2003). Para tanto, convida-se a refletir sobre uma realidade social em que a educação é compreendida como prioridade. O aprofundamento dos debates sobre Justiça Social e escola permitem que seja possível refletir sobre ações possíveis de diminuição das desigualdades sociais, de garantia de direitos sociais e de uma educação emancipatória. Sendo assim, chegou-se ao problema e os objetivos que seguem:

Problema de Pesquisa: Em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social?

⁵ Freire (2011) na educação bancária não há diálogo, pois ao invés de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos que os educandos devem memorizar. A realidade passa a ser compreendida de forma estática, compartimentada, pois os conteúdos são retalhos da mesma, desconectados da totalidade.

Objetivo Geral: Compreender em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social.

Objetivos Específicos:

- Verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS;
- Analisar de que maneira a comunidade escolar de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social;
- Investigar em que medida a comunidade escolar percebe o currículo como impulsionador de Justiça Social;
- Identificar como a comunidade escolar vive a experiência das desigualdades na escola.

Uma vez elencados o problema de pesquisa e os objetivos traçados, seguimos para os caminhos a serem percorridos metodologicamente. É sob esses que se dedica o Capítulo “2 Trajetória de Pesquisa”, o qual está subdividido em quatro subcapítulos:

O primeiro intitulado: “2.1 Pesquisar em tempos de pandemia”, explana como esse momento interferiu em minha trajetória como pesquisadora e professora de uma escola pública. O subcapítulo: “2.2 Procedimentos Teórico Metodológico”, expõem os instrumentos realizados no levantamento de dados e a perspectiva metodológica de análise. O primeiro passo foi a realização da Pesquisa Documental, em que foram analisados o PPP, Regimento Escolar, Plano de Estudos e o Documento Orientador Curricular Municipal (DOM). O segundo passo foi a efetivação de questionários, os quais foram aplicados as docentes, gestoras, funcionários, pais/responsáveis dos estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental e os respectivos estudantes. Os dados obtidos pela Pesquisa Documental e Questionários foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, segundo Franco (2005).

O subcapítulo: “2.3 Cuidados Éticos da Pesquisa”, elucida os caminhos éticos efetivados para a realização da pesquisa. No item: “2.4 O contexto da pesquisa e seus sujeitos”, é apresentado o contexto social em que a pesquisa se realizou e seus sujeitos. A explanação desses momentos permite compreender como a pesquisa foi concebida e posta em prática.

O terceiro capítulo intitulado: “3 Escola e Justiça Social: os muros que a cercam”, foi subdividido em três momentos. No subcapítulo “3.1 Por que pesquisar Justiça Social?”, é apresentado um relato sobre o contexto atual e a emergência da temática diante da ampliação

das desigualdades sociais. Para além, foi delineado o conceito de Justiça Social em que está ancorada a pesquisa.

O segundo momento do terceiro capítulo intitulado: “3.2 O cenário educacional legislativo brasileiro”, apresenta a constituição do atual cenário legislativo educacional brasileiro. O terceiro subcapítulo: “3.3 A EMEF Beija Flor entre documentos e relatos”, teve como centralidade a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Plano de Estudo da EMEF Beija Flor, bem como do posicionamento dos participantes da pesquisa. As análises permitiram inferir sobre as diferenças entre as proposições dos documentos e a realidade vivenciada na escola.

O quarto capítulo intitulado: “Currículo e Justiça Social pelas lentes da comunidade escolar da EMEF Beija Flor”, trouxe as discussões sobre as relações entre Currículo, Justiça Curricular e Justiça Social. O primeiro subcapítulo: “4.1 A não neutralidade do currículo”, versa sobre a concepção de currículo e Justiça Curricular abordada na tese e sobre o entendimento dos participantes da pesquisa sobre o currículo desenvolvido/vivenciado na EMEF Beija Flor.

O subcapítulo: “4.2 Construindo possibilidades: um viés de Justiça Curricular”, apresenta impressões dos participantes sobre as possibilidades de transformações do currículo em prol da Justiça Curricular e, conseqüentemente, da Justiça Social. O subcapítulo: “4.3 Infraestrutura Física: condições objetivas para Justiça Curricular”, aborda a importância das condições estruturais para efetivação de uma educação escolar voltada a Justiça Curricular e Social.

O último capítulo a que se dedica essa tese intitulado: “5 Desigualdade na Escola: impressões dos Sujeitos”, é composto por dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo intitulado: “5.1 A pandemia de COVID-19: os impactos sobre as desigualdades escolares”, versa sobre a realidade escolar pesquisada e os impactos escolares e sociais evidenciados pelos tempos pandêmicos. O subcapítulo: “5.2 Desigualdades Sociais e Escolares: impressões e vivências” e seu desdobramento: “5.2.1 Justiça e Injustiça escolar pela lente dos sujeitos”, possuem intrínseca relação entre si. Enquanto, o primeiro aborda a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o que seriam desigualdades sociais e escolares, sua relação e estão presentes na comunidade em que vivem, o segundo aborda os conceitos de Justiça e Injustiça dos participantes e os caminhos a serem traçados em prol da Justiça Social.

Por fim, encerra-se a tese com o item: “Considerações Finais”. Nesse tópico são apresentados os achados da pesquisa e suas limitações. Nessa direção, são apontados alguns caminhos possíveis a serem delineados por pesquisas futuras.

Para embasar teórica, metodologicamente as discussões aqui colocadas, dialoguei com estudos de autores brasileiros e estrangeiros que abordam a temática da Justiça Social na Educação. Por meio destas leituras surge as temáticas de Justiça Escolar e Justiça Curricular, as quais são um caminho para a Justiça Social. Dentre inúmeros autores, quero destacar alguns que possuem publicações relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, como: Nancy Fraser (2002, 2003, 2006), Rawew Connell (2006), Jurjo Torres Santomé (2013, 2014, 2022), François Dubet (2001, 2003, 2004, 2008, 2015, 2017, 2019), Luiz Armando Gandin (2006, 2019), Branca Jurema Ponce (2018, 2019) e Ione Ribeiro do Valle (2008, 2013).

A seguir, apresento o capítulo referente a trajetória da pesquisa, buscando ilustrar o seu desenho, dificuldades e possibilidades diante das imposições da pandemia de COVID-19. Elementos estes que impactaram as escolas e a convivência social nos anos de 2020, 2021 e 2022.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esse capítulo versa sobre os desdobramentos que configuraram a trajetória metodológica percorrida nesta tese. Toda pesquisa social apresenta desafios, uma vez que é permeada por inúmeras variáveis. A Pandemia de COVID-19 foi um desafio inigualável, pois não impactou apenas o desenvolvimento da pesquisa, mas a vida de toda população mundial e, em especial, da brasileira.

A pesquisa não é estática e sim um constante movimentar-se, portanto, como expressa Mills (1975), unifica a vida e o trabalho, demanda que sejamos artesões intelectuais fazendo com que estudos, explorações, vivências de pesquisa e reflexão façam parte dessa prática. Foi impossível desligar o processo investigativo do contexto pandêmico, de modo que o subcapítulo: “2.1 Pesquisar em Tempos de Pandemia”, dedica-se a explicar como esse momento histórico interferiu em minha trajetória como pesquisadora e professora de uma escola pública.

O subcapítulo: “2.2 Procedimentos Teórico Metodológico”, destaca os procedimentos metodológicos realizados no levantamento de dados e a perspectiva metodológica de análise. O subcapítulo: “2.3 Cuidados Éticos da Pesquisa”, se dedica a explicitar sobre os cuidados éticos na realização e efetivação da pesquisa. Por fim, o subcapítulo: “2.4 O contexto da pesquisa e seus sujeitos”, apresenta o contexto em que a pesquisa se realizou e os sujeitos que a compõem.

A explanação dos referidos momentos permite compreender como a pesquisa foi concebida e posta em prática.

2.1 PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

No dia 8 de dezembro de 2019 foram registrados os primeiros casos de COVID-19, em Wuhan na China, a pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Em 18 de março de 2020 o Brasil iniciou uma quarentena de 15 dias, nos quais ocorreu o fechamento de todos os setores, a instituição dos protocolos sanitários e das novas normas de convivência, os quais causaram muita apreensão. No entanto, ainda estávamos incrédulos sobre o potencial avassalador desse vírus.

Do dia 18 de março de 2020 em diante, o Brasil, passou a vivenciar momentos caóticos, disputas políticas, banalização de vidas humanas, aumento do desemprego, evasão escolar,

avanço das desigualdades sociais e educacionais e ataques à ciência. Enquanto a OMS evidenciava a importância de respeitar os protocolos de segurança, a testagem em massa e incentivava a vacinação da população mundial, já no Brasil, o então presidente Jair Bolsonaro perpetuou o oposto. Eram recorrentes os discursos do mesmo enfatizando a desvalorização da ciência, ressaltando que o vírus da COVID-19 não passava de uma “gripezinha”, incentivando a população a desrespeitar as normas de distanciamento social, promovendo a utilização de medicamentos que não possuíam eficácia comprovada cientificamente contra a doença, com um discurso de que a vacinação não possuía eficácia e transformaria as pessoas em “jacarés”.

O descaso do então presidente em relação ao vírus e a falta de ações consistentes para combatê-lo, fez com que o Brasil atingisse em 2023⁶ um total de 703 mil mortes e 37 milhões de casos confirmados. Cabe salientar que subnotificações ocorreram, uma vez que não foi realizada uma testagem em massa da população brasileira. Dois anos após o início da Pandemia, apenas 66,7% da população brasileira estava vacinada. Resultado esse dos poucos incentivos do governo federal para a compra da vacina, somados a discursos negacionistas do presidente da república e de seus apoiadores sobre a eficácia da mesma.

A educação escolar, em especial, a pública, sofreu sucessivos impactos diante da pandemia de COVID-19. As escolas tiveram de fechar as portas ao atendimento presencial e passaram a realizar suas atividades via ensino remoto. Em Toropi/RS, município foco dessa pesquisa, as escolas (estaduais e municipais) foram fechadas para o ensino presencial no dia 18 de março de 2020 e retornaram a essa modalidade, de forma escalonada, no dia 28 de junho de 2021. Nessa direção, faz-se imprescindível compreender como o município organizou a educação durante o período de distanciamento social.

O fechamento das escolas foi uma ação utilizada para conter a proliferação do vírus da COVID-19, uma vez que as pessoas infectadas podem apresentar ou não sintomas. Ademais, a transmissão do vírus se dá pela tosse, fala e respiração, ao expelirem gotículas que se assentam em superfícies ou aerossóis menores que podem flutuar no ar e contaminar outros indivíduos. Essa configuração fez com que instituições e professores, em um curto período de tempo, precisassem criar estratégias de reinvenção da docência.

No primeiro momento, a SMEC incentivou a realização de cursos de formação sobre novas tecnologias e a BNCC. Para além, realizou reuniões *online* com o corpo docente, a fim de planejar como seriam construídas e enviadas as atividades escolares aos estudantes. A SMEC optou por ofertar quinzenalmente atividades impressas aos estudantes, as quais denominaram

⁶ Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>

de “Etapas”. Tal escolha seu deu por considerar que a maioria dos estudantes da rede municipal vive na zona rural e não possuía acesso à *internet*.

As Etapas eram entregues⁷ na residência dos estudantes, por meio do transporte escolar, seguindo todos os protocolos de distanciamento social. Na entrega de uma nova Etapa realizava-se o recolhimento da anterior, que ficava guardada por oito dias e, posteriormente, era enviada as docentes para correção. No primeiro ano de ensino remoto as atividades corrigidas ficaram arquivadas na escola, enquanto as realizadas no segundo ano foram devolvidas aos estudantes.

Em conjunto com as atividades impressas eram realizadas, quinzenalmente, aulas *online* com o objetivo de tirar dúvidas sobre os conteúdos. Outra estratégia criada foi o grupo de *WhatsApp* para cada turma, no qual era possível tirar dúvidas com as docentes sobre as atividades. No turno em que estariam em sala de aula, as docentes ficavam disponíveis para atender os estudantes por ligação e conversa no *WhatsApp*.

O desafio do ensino remoto se apresentou, também, aos estudantes e seus responsáveis, pois a realização das atividades demandou dedicação. Muitos dos responsáveis possuíam pouca escolarização ou sequer são alfabetizados, o que impactou diretamente no desenvolvimento escolar de seus filhos.

Com o decorrer da pandemia e sucessivo aumento de óbitos, a esperança de voltar ao ensino presencial ficava cada vez mais distante. Observou-se, uma diminuição e atraso nas devolutivas das Etapas, as quais inúmeras vezes retornavam em branco. As justificativas dos responsáveis, por tal realidade, se davam na dificuldade de ensinar, no desânimo dos estudantes, seguida da falta dos professores e colegas.

Diante do exposto, inquietações enquanto docente e pesquisadora emergiram: Como garantir que todos tenham acesso à educação? Como garantir que pais e/ou responsáveis efetivem com os estudantes a realização das atividades propostas? Como saber as dificuldades enfrentadas por pais e/responsáveis no auxílio das atividades? Como enfrentar a evasão escolar? Como pensar em uma escola justa diante de tantas desigualdades de acesso?

A vacinação possibilitou o retorno presencial à escola, o qual se efetivou em 28 de junho de 2021, mediado por inúmeras regras de distanciamento social, utilização de equipamentos de proteção e escalonamento dos estudantes. No entanto, a escola, os estudantes e professores já não eram os mesmos que saíram para uma quarentena de 15 dias no início de 2020 e passaram

⁷ A Diretora, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e, por vezes, estagiários eram responsáveis pelas entregas das Etapas.

quase dois anos distantes da educação presencial. O retorno presencial foi um misto de alegria, medo e exaustão.

A alegria foi representada pela volta do contato direto com os estudantes e, assim, compreender seus avanços, suas dificuldades e seus desejos. O medo imperava; medo do aumento de casos de COVID-19, medo de voltar presencialmente sem o ciclo vacinal completo, medo de que os protocolos de distanciamento social e normas de segurança não fossem cumpridos, medo de esquecer de cumprir alguma dessas normas, medo de não poder tocar nos estudantes e medo de levar o vírus para dentro de nossas casas.

A exaustão se deu, pois, o período longe das aulas presenciais não significou que o trabalho parou, pelo contrário, ele se reinventou e se multiplicou. Inicialmente, as docentes tiveram que transformar o contato com os estudantes, na construção do conhecimento, em uma linha de mão única, por meio de atividades impressas. Com o retorno escalonado e híbrido, haviam estudantes que continuaram recebendo atividades impressas em suas residências e aqueles que voltaram a frequentar presencialmente a escola eram subdivididos em duas ou três turmas, devido ao distanciamento obrigatório de dois metros entre os mesmos. Sendo assim, na semana que não estavam em aula presencial tinham as Etapas para realizar em casa.

Diante dos desafios impostos pela pandemia as docentes, estudantes e familiares uma certeza permaneceu: a importância da educação pública presencial. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de ampliar a realização de pesquisas científicas em prol da educação e da escola pública. Afinal, como afirma Marin (2006), a produção do conhecimento adquire sentido quando realiza uma imersão concreta na vida do ser humano, pois os sujeitos sociais não são meros personagens que sofrem a ação do meio, mas agem nele e o significam.

Somado ao estopim inicial para consecução dessa tese, a prática pedagógica em duas realidades distintas, a inserção no GEPIJUF e a pandemia de COVID-19, ampliou a necessidade de efetivá-la, de compreender como o espaço escolar pode ou não caminhar em direção da Justiça Social. Anseios expressos no problema proposto por essa tese: Em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social?

Diante do exposto e das incertezas causadas pela pandemia de COVID-19 escolhas metodológicas precisaram ser tomadas para dar continuidade à pesquisa. Sendo assim, cabe explicitar as técnicas/instrumentos de levantamento de dados selecionadas e justificar a escolha e o contexto da pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

A pesquisa, segundo Demo (1996), é uma atividade cotidiana, um questionamento sistemático, crítico e criativo, somado à intervenção competente na realidade. Aos olhos de Minayo (2001, p. 16), pesquisar vincula pensamento e ação como uma atividade básica da “[...] ciência na sua indagação e construção da realidade”. Gil (2008), destaca o caráter pragmático da pesquisa a qual tem como objetivo principal descobrir respostas para problemas mediante o emprego de um método científico.

Ancorada nos autores supracitados é possível afirmar que pesquisar vincula pensamento e ação, é um artesanato intelectual com sucessivas idas e vindas, é reflexão sobre a realidade, é um constante questionar embasado em um método científico. Portanto, o que move essa pesquisa é a reflexão, é se inquietar diante da realidade social, do inacabamento do ser humano, das injustiças, em prol da busca de conhecimento e da possibilidade de transformação e/ou superação de realidades injustas.

A pesquisa social não é dissociada do momento histórico que vivenciamos. Momento esse, que conduziu a necessidade de rearticular a presente tese, porém, sem abrir mão de seu caráter sócio crítico. Este paradigma possui esteio na teoria crítica que, a partir de um conhecimento emancipatório, “[...] visa desmascarar as ideologias que sustentam o *status* social restringindo o acesso ao conhecimento aos grupos sociais mais oprimidos, numa primeira fase e, numa segunda fase, intervir de forma ativa para modificar essas situações” (COUTINHO, 2013, cap. 1).

A presente pesquisa aborda um viés qualitativo, que segundo Minayo (2001) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e das atitudes, por exemplo. Ademais, Zamberlan *et al.* (2014, p. 94), explicam que na pesquisa qualitativa “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Para os autores, interpretar o fenômeno é a atribuição básica desse tipo de pesquisa, de modo que o ambiente natural é a fonte direta para o levantamento de dados, o qual não pode se resumir a métodos e técnicas estatísticas.

Superar as dicotomias dos paradigmas qualitativo e quantitativo faz-se imprescindível, pois a pesquisa social permite acolher a ambos. Minayo (2016), ressalta que a interação dos métodos, qualitativo e quantitativo, constitui uma oposição complementar que produzirá riqueza, aprofundamento e fidedignidade interpretativa. Portanto, utilizou-se de dados quantitativos para complementar a pesquisa qualitativa e vice-versa.

É fundamental ressaltar, que desde a elaboração do projeto de qualificação até a efetivação dessa tese escolhas metodológicas precisaram ser realizadas, em especial, devido as normas de isolamento e distanciamento social impostas pelo contexto pandêmico. O projeto de qualificação foi descrito durante a pandemia de COVID-19 e apresentado à banca em março de 2021. Mesmo ciente do agravamento da pandemia, das limitações que isso representava para o desenvolvimento da pesquisa, o sonho e o desejo de realizar uma pesquisa com a maior amplitude e profundidade, de dar voz a todos os sujeitos ainda era vivo. Maior ainda era o desejo de que a pandemia não se estendesse por mais tempo.

Naquele momento, duas escolas municipais foram selecionadas como campo de trabalho e três foram as técnicas de coletas de dados escolhidas: Pesquisa Documental, Questionários e os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos. A Análise Documental iria se debruçar sobre o PPP, o Plano de Estudos, o Regimento Escolar e o DOM; os questionários teriam como público alvo as professoras, pais/responsáveis dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, funcionários lotados na educação, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e gestoras de ambas escolas; os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos estariam voltados, especificamente, para as docentes e gestoras das duas escolas.

O agravamento da pandemia de COVID-19, o não retorno presencial dos estudantes e das docentes fez com que as técnicas de coletas de dados fossem repensadas. Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018) foram a primeira técnica a ser colocada em suspensão, pois demandam o encontro presencial. Passados alguns meses chegou-se à conclusão da impossibilidade em realizá-los, pois os empecilhos do distanciamento social somaram-se a exaustão das docentes, sobrecarga de trabalho devido a recuperação da defasagem escolar, tempo para a realização da pesquisa e surgimento de novas variantes da COVID-19. Para além, no ano de 2022 a pesquisadora não estava mais atuando no município, fato que dificultou o contato com as docentes e gestão.

Levando em consideração o objetivo a que se propôs essa tese, o contexto pandêmico e as sugestões da banca do exame de qualificação, elencou-se como instrumentos de levantamento de dados a Pesquisa Documental e o Questionário. A escolha dos participantes se deu com a intencionalidade de compreender uma realidade que possui peculiaridades e compõem um contexto educacional particular. Desse modo, é imprescindível ouvir os sujeitos que a compõem, ou seja: docentes, gestoras, pais/responsáveis dos estudantes do 5º ano, estudantes do 5º ano e funcionários lotados na educação. Cabe explicitar que a escolha por pais/responsáveis e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se deu, pois já haviam perpassado por uma trajetória na instituição, o que permitiria uma visão ampla da mesma.

O tópico que segue visa explicar de forma detalhada como se deu a coleta e análise dos dados.

2.2.1 Instrumentos de Levantamentos de Dados

A escolha da abordagem, do tipo de pesquisa e dos métodos e técnicas utilizadas foi mediada por procedimentos e técnicas que efetivassem o rigor científico voltado ao problema de pesquisa. É imprescindível ponderar que as técnicas utilizadas não possuem hierarquias de importância e sim complementariedade, sendo a Pesquisa Documental e o Questionário.

A Pesquisa Documental está alinhada ao objetivo específico: Verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS. Como explica Cellard (2008, p. 296), os documentos, frequentemente, permanecem como os únicos testemunhos de atividades ocorridas no passado, uma vez que a capacidade de memória humana é limitada, e permitem acrescentar a dimensão temporal na compreensão social, pois são de fato “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”. Os dados que se pode extrair dos documentos amplia o entendimento do objeto pesquisado. Porém, adverte o autor, o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina, pois não é possível exigir dele precisões suplementares.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ressaltam que o uso de documentos na pesquisa deve ser valorizado, tendo em vista a riqueza de informações que os mesmos comportam. Para eles, não é possível transformar um documento:

[...] é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

Segundo os autores, a Pesquisa Documental se caracteriza pela busca de informações nos documentos que não receberam tratamento científico. Cellard (2008), ressalta ser necessário a prudência e um olhar crítico nas análises dos documentos, com o foco em cinco dimensões: contexto social no qual o documento foi produzido; a identidade dos autores, seus interesses e motivos com o documento; assegurar a autenticidade e a confiabilidade da informação transmitida; levar em consideração a natureza do texto que varia conforme o

momento, tempo e espaço em que foi redigido; e compreender os conceitos chaves e da lógica interna do texto.

Foram selecionados como documentos imprescindíveis para realização da pesquisa os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Documento Orientador Curricular Municipal, Regimento Escolar e o Plano de Estudo da escola. A análise dos referidos documentos é de suma importância, pois, compreende-se que devem ser construídos coletivamente pela comunidade escolar e representam o ideal de sociedade, indivíduo e escola que se almeja. Portanto, concebem sonhos, utopias, posicionamentos políticos e pedagógicos de um determinado grupo social. Ademais, sua construção é mediada por preceitos constitucionais - expressos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) - e reforçados pelo PNE (2014-2024); e, na Lei nº 13005/14 (BRASIL, 2014).

O Questionário é uma das técnicas selecionadas para compor a pesquisa, e está alinhado aos objetivos específicos: “Analisar de que maneira a comunidades escolar de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social”, “Compreender em que medida a comunidade escolar percebe o currículo como impulsionador de Justiça Social” e “Identificar como a comunidade escolar vive a experiência das desigualdades na escola”.

De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário é uma técnica de investigação composta “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores”, entre outras. O questionário possibilita atingir um grande número de sujeitos, abranger uma grande área geográfica, garantir o anonimato das respostas e permite que o respondam no momento em que julgarem mais conveniente.

Há diferentes formas de construir um questionário, pois o mesmo pode conter questões abertas e fechadas. Para Zamberlan *et al.* (2014), as perguntas abertas permitem que entrevistado expresse atitudes e opiniões gerais que irão ajudar o pesquisador a interpretar suas respostas estruturadas. Enquanto as perguntas fechadas, segundo Richardson *et al.* (1989), possibilitam maior facilidade na codificação, diminuem o tempo de aplicação e facilitam preencher o questionário.

Inúmeros devem ser os cuidados na elaboração de um questionário, como: “[...] constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste” (GIL, 2008, p. 121). E como complementam

Zamberlan *et al.* (2014) e Richardson *et al.* (1989), deve-se ter cuidado com a ordem das perguntas, com a clareza das questões, com a simplicidade e a adequação ao público alvo.

Evidencia-se, que a elaboração de um questionário demanda atenção ao problema e aos objetivos propostos. Desse modo, o questionário elaborado para essa pesquisa passou por inúmeras versões. Enquanto no projeto de qualificação visava-se a aplicação de um questionário para cada grupo dos sujeitos participantes, posterior a sugestões da banca e orientação, optou-se por aplicar um questionário aos pais/responsáveis, funcionários, gestoras e professoras; e outro para os estudantes apenas de uma escola, a fim de adequar a linguagem das questões para os estudantes.

Zamberlan *et al.* (2014), atentam para a importância da realização de um pré-teste do questionário a um pequeno grupo de sujeitos, o que permite identificar e eliminar problemas potenciais. O pré-teste do questionário relativo as docentes, gestoras, funcionários e pais/responsáveis foi aplicado em 02 de agosto de 2021 no formato *online*, de modo que um representante de cada grupo o respondeu. Após o pré-teste e com a impossibilidade de realizar os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos, optou-se por dividir o questionário em dois, a fim de atender aos objetivos específicos da pesquisa e não o deixar extenso, o que desestimularia a elaboração das respostas, sendo esse um dos apontamentos dos sujeitos que participaram do pré-teste.

O pré-teste do questionário relativo aos estudantes não pode ser realizado, pois ao finalizar sua elaboração estávamos próximos do final do ano letivo e, tendo em vista, que a escola atende estudantes até o 5º ano, se o mesmo não fosse aplicado perderíamos o contato com os sujeitos. Para além, a participação dos estudantes demanda a autorização por parte de seus pais/responsáveis, o que foi dificultado devido a pandemia. Diante desse contexto, optou-se por aplicar o questionário sem o pré-teste, ciente dos riscos.

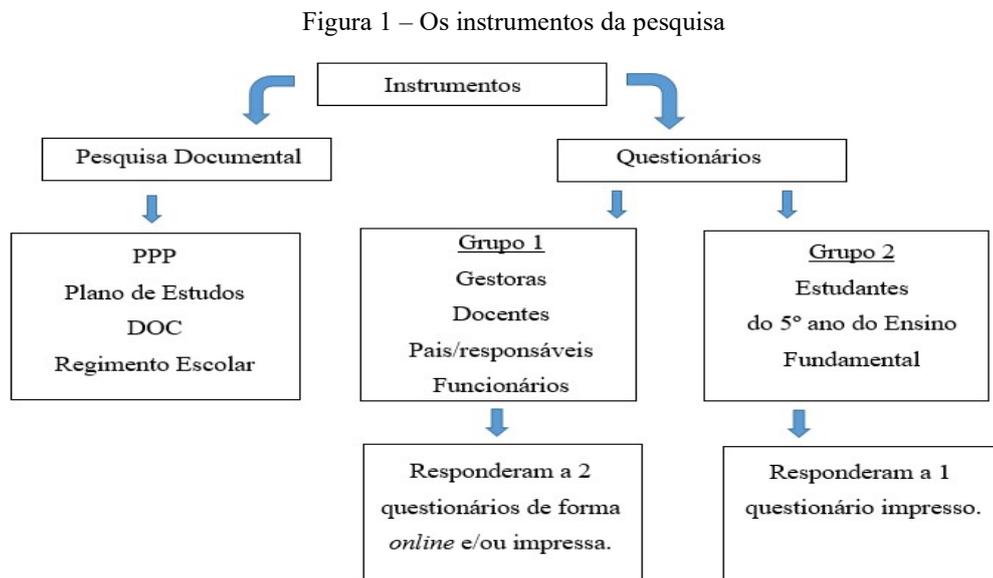
A estrutura dos questionários foi desenvolvida com base nos três pilares da Justiça Social, ou seja: redistribuição, reconhecimento e representação política. O primeiro questionário foi estruturado com questões relativas ao Perfil⁸, a redistribuição e a representação política. Como se utilizou da plataforma *google forms*, a qual agrupa todas as respostas, no primeiro questionário foram criados formulários específicos para cada grupo, o que permitiu traçar o perfil dos participantes. No entanto, as questões eram as mesmas para todos. Já no segundo questionário, utilizou-se de apenas um formulário que agrupou todas as respostas.

⁸ Um adendo precisa ser realizado. Uma vez que criamos formulários específicos para cada grupo, algumas questões referentes ao perfil foram direcionadas aos mesmos. Os questionários completos estão inseridos no Anexos III.

No primeiro questionário, dentro da categoria redistribuição estavam questões relativas as condições de acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar, estrutura física da escola e programas de redistribuição de renda. Sobre a categoria representação, haviam questões sobre a construção do PPP da escola, gestão e participação nas decisões escolares. O segundo⁹ questionário voltou-se para a categoria reconhecimento, desenvolvendo questões referentes ao currículo escolar, as desigualdades sociais e a concepção de justiça social e injustiças dos participantes. Nesse questionário, também, foram abordadas questões referentes a pandemia de COVID-19 e seu impacto na educação escolar do município.

Apenas um questionário foi aplicado com os estudantes¹⁰, o qual abordou questões das três categorias: redistribuição, reconhecimento e representação política. Em suma, o questionário dos estudantes englobou as mesmas questões respondidas pelos outros sujeitos da pesquisa, porém com uma linguagem adequada ao grupo.

A Imagem 1 ilustra a escolha dos instrumentos de pesquisa, bem como o público e documentos a que se direcionaram.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Cabe explicitar como se deu o desenvolvimento da pesquisa no município, no ano 2019 contatei a SMEC para relatar sobre o desejo de realizar a pesquisa na rede municipal de educação, momento em que foi entregue um esboço inicial da ideia de projeto de pesquisa que

⁹ Apêndice IV.

¹⁰ Apêndice V.

seria desenvolvido. Desde então, a SMEC e as direções das escolas municipais de anos iniciais do município acordaram sobre a efetivação da pesquisa nas escolas de anos iniciais da rede municipal.

A realização do convite para os sujeitos participarem da pesquisa se apresentou como um desafio, uma vez que a maioria não possuía acesso à *internet* e estávamos em meio a pandemia de COVID-19. Nesse sentido, não era possível convidá-los para uma reunião em que seria explicada a pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹-TCLE. Diante dessa situação, esperou-se o retorno das aulas presenciais.

No dia 13 de setembro de 2021, com as aulas presenciais em andamento e o retorno de todos estudantes do 5º ano ao ensino presencial, foi entregue a eles os TCLE referente a participação de seus pais/responsáveis e explicado como se daria a participação na pesquisa. Conjuntamente, foi enviado um convite¹² informal, com uma linguagem mais coloquial, explicando a pesquisa e outro convite foi enviado pelo Grupo de *WhatsApp* de cada turma.

Os convites foram realizados nas duas escolas municipais de AIEF. Na escola localizada mais próximo à cidade havia no ano de 2021 duas turmas de 5º ano, uma com 15 (quinze) e outra com 16 (dezesesseis) estudantes; na escola localizada à 10 km do centro da cidade havia apenas uma turma de 5º ano com 7 (sete) estudantes. Cada estudante levou um TCLE e um convite informal para casa. A participação de todos os membros da comunidade escolar era fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e, tendo em vista, as diferentes condições de acesso à *internet* foi possibilitado aos sujeitos escolherem entre responder o questionário de forma *online* ou impresso.

Na semana seguinte, todos os pais/responsáveis retornaram o TCLE por meio dos estudantes. Na escola do interior do município não houve aceite por parte dos mesmos, enquanto que na escola localizada mais próximo do centro da cidade dos trinta pais/responsáveis convidados, dezessete aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, em conversa com a orientadora, focamos a pesquisa apenas na escola em que houvessem representantes de todos os diferentes membros da comunidade escolar.

É impossível afirmar o motivo exato pela recusa dos pais em participar da pesquisa, no entanto a formalidade do TCLE seguida de um convite realizado por intermédio dos estudantes e do não contato anterior com a pesquisa científica pode ser um dos motivos que levaram a esse posicionamento. Como relatou um dos estudantes: “Meu pai e minha mãe disseram que não

¹¹ Apêndice VI.

¹² Apêndice VII.

querem se meter nesse tipo de coisa”. É preciso considerar que se tratando de um município de caráter rural, em que poucos dos sujeitos tiveram acesso ao nível superior, e a impossibilidade de realizar uma reunião presencial, formas de explicar o desenvolvimento da pesquisa eram de suma importância, afinal, muitos nunca tiveram contato com a pesquisa científica.

O TCLE referente as docentes, gestora e funcionários foi entregue de forma presencial na escola, de modo que os mesmos poderiam escolher por responder ao questionário de forma *online* ou impresso, assim como os demais sujeitos. No grupo de Docentes estão inseridas também as gestoras da escola, dos 11 (onze) convites enviados recebemos 10 (dez) aceites, sendo estes de 8 (oito) pedagogas regentes, 1 (uma) educadora especial, 1 (uma) diretora da escola e 1 (uma) vice-diretora. O grupo de funcionários da escola era constituído por 7 (sete) sujeitos, dos quais, 6 (seis) aceitaram participar da pesquisa, entre esses estão 3 (três) motoristas do transporte escolar, 2 (dois) funcionárias da limpeza, 1 (uma) merendeira e 1 (um) funcionário de serviços gerais. Em conjunto com a entrega do TCLE foi reforçado aos participantes a segurança do anonimato nas respostas.

O primeiro questionário foi enviado no dia 27 de setembro de 2021. Aqueles que preferiram responder ao questionário de forma *online* receberam o formulário via *WhatsApp* e os pais/responsáveis que elegeram pela forma impressa receberam via os estudantes. Alguns funcionários também optaram por responder o questionário impresso, sendo assim receberam em mãos na escola.

Entre os funcionários, docentes e gestoras todos que aceitaram participar responderam ao questionário. Dos 17 (dezesete) pais/responsáveis, 15 (quinze) responderam ao questionário. Portanto, totalizou-se 31 (trinta e uma) devolutivas. Cabe destacar, que as respostas dos questionários impressos foram inseridas na plataforma do *google forms* posteriormente pela pesquisadora.

O segundo questionário foi enviado aos participantes no dia 30 de novembro de 2021, com a especificação de que só deveria responder caso tivesse realizado a devolutiva do primeiro questionário. Os participantes que solicitaram impresso o primeiro questionário também receberam o segundo de forma impressa, de modo que todos deram retorno. Dessa forma, tivemos o retorno de 23 (vinte e três) questionários. A redução das respostas era um risco iminente, já que o mesmo foi dividido em dois momentos. No entanto, o tempo de desenvolvimento da pesquisa e as condições estabelecidas pela pandemia fizeram correr esse risco.

Os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental receberam o convite para participar da pesquisa no dia 17 de novembro de 2021. Sendo estes menores de idade, foi explicado em sala

de aula como se daria sua participação na pesquisa, convidado aqueles que teriam interesse e entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido¹³. O termo foi enviado, por meio dos estudantes, aos pais/responsáveis que deveriam assiná-lo consentindo a participação da criança no estudo.

Dos 31 (trinta e um)¹⁴ estudantes do 5º ano, 20 (vinte) receberam a autorização para participar da pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu na escola, de forma impressa, no dia 1º de dezembro, no entanto, apenas 18 (dezoito) estavam presentes. As respostas dos estudantes foram inseridas no formulário do *google forms* da mesma forma que o anterior.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	NÚMERO DE CONVITE	NÚMERO DE ACEITE	QUESTIONÁRIO 1 RESPONDIDO	QUESTIONÁRIO 2 RESPONDIDO
Docentes/Gestoras	11	10	10	23
Funcionários	7	6	6	
Pais/Responsáveis	30	17	15	
Estudantes	31	20	18	-

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Uma vez que vários são os participantes da pesquisa, optou-se por nomes fictícios que foram criados para expressar seus posicionamentos referentes as temáticas abordadas nos questionários. É necessário observar que não foi elaborado um nome para cada participante, mas um grupo de nomes, uma vez que é impossível afirmar de quem seriam as respostas, devido ao anonimato da pesquisa. Para tanto, cabe observar o Quadro 5.

Quadro 5 – Nomes fictícios dos participantes

Pais/Responsáveis	Docentes	Funcionários	Adultos¹⁵	Estudantes
José	Leticia	Martin	Lucas	Amanda
Pedro	Isabeli	Caio	Luiz	Camila
Maria	Marta	Ruan	Clara	Mariani
Joana	Mariana	Ana	Bianca	Pablo
Laura	Fernanda	Andressa	Gabrieli	Gabriel
	Daniela		André	
			Emanuel	
			Felipe	
			Bernardo	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

¹³ Anexo VIII.

¹⁴ Cabe destacar que são trinta pais e/ou responsáveis e trinta e um estudantes, pois há gêmeas.

¹⁵ Corresponde ao questionário em que as respostas de todos participantes adultos foram agrupadas e, portanto, não há uma especificidade de que grupo pertenceria o participante que a elaborou.

No tópico a seguir é apresentado o método de análise dos dados obtidos por meio dos “Questionários” e da “Pesquisa Documental”.

2.2.2 Métodos de Análise de Dados

As técnicas de análise de dados foram selecionadas seguindo os pressupostos metodológicos dos instrumentos. Portanto, os dados obtidos por meio da Pesquisa Documental e dos Questionários foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Franco (2005). Segundo a autora, o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, que deve ser analisada por meio de uma concepção crítica levando em consideração a situação real da sociedade, pois o comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas relacionados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais. Afinal, a intenção da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2006), é produzir inferências.

Para Franco (2005), toda comunicação é composta por cinco elementos: a fonte, o processo codificador, a mensagem, o receptor e o processo decodificador. Para tanto, o pesquisador deve estar atento, pois é no conteúdo manifesto que se inicia o processo de análise. A exploração do material, segunda etapa, diz respeito a codificação das mensagens, definição de categorias de análise e identificação das unidades de registro e de contexto. Essa etapa permite o aprofundamento das interpretações e inferências, que resulta na terceira etapa, ou seja, na análise crítica e reflexiva, expressa Bardin (2006).

Diante do exposto, inferimos três categorias *a priori*: reconhecimento, redistribuição e representação, as quais formam o tripé da Justiça Social, segundo Fraser (2003). Definidos os objetivos e conhecido o material a ser analisado, formulamos as Unidades de Registro e Unidades de Contexto.

Conforme Franco (2005, p. 45), a Unidade de Contexto serve de base para a compreensão e codificação da Unidade de Registro, sendo indispensável para a análise e interpretação dos textos. A autora ressalta sobre a importância de esclarecer o “contexto específico de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente, e, como certeza, passíveis de transformações e reconstruções”.

É necessário localizar que o acesso aos documentos analisados se deu em dois momentos distintos. Primeiramente, foram disponibilizados o Plano de Estudos, o PPP e o Regimento Escolar e em um segundo momento o Documento Orientador Curricular Municipal,

o qual estava em construção devido as novas orientações da BNCC. Os referidos documentos foram encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Toropi, de modo que a gestão da escola não tinha certeza se estava em posse dos documentos atualizados.

Após leitura e análise dos documentos a fim de se apropriar do conteúdo manifesto, três foram as Unidades de Contexto elencadas. A primeira, foi denominada de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, a segunda, de “respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante”, e, a última de “participação como fundamento do processo educacional”.

A Unidade de Contexto de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, se desdobrou nas Unidades de Registro “condições de acesso e permanência” e “garantia de um padrão de qualidade”. Essas abarcam a categoria redistribuição, que foi levantada *a priori* e permaneceu como indispensável para a pesquisa.

A Unidade de Contexto “respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante”, se desdobrou nas Unidades de Registro: “na criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade” e “no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias”. As referidas unidades englobam a categoria reconhecimento. A Unidade de Contexto e de Registro “participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional”, se desdobrou na categoria representação política.

As categorias elencadas *a priori* – redistribuição, reconhecimento e representação política – se mantiveram como esteios da pesquisa.

2.3 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

A consecução da presente tese visou não trazer prejuízos éticos e morais aos participantes, para tanto os cuidados sugeridos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) foram respeitados. O projeto foi encaminhado e aprovado pelo CEP da UFSM, que por sua vez está ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

O Termo de Confidencialidade foi assinado pela pesquisadora com intuito de manter sigilo em relação aos nomes dos participantes. Sendo assim, tanto os participantes quanto as escolas citas na tese receberam nomes fictícios, evitando qualquer tipo de identificação e possíveis danos. Os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foram utilizados a fim de explicar a proposta da pesquisa, bem como o direito dos sujeitos em participar ou não.

Os métodos efetuados nessa investigação não acarretarão riscos físicos ou psicológicos. Entretanto, os sujeitos estavam cientes de que se durante o processo de respostas do questionário passassem por desconforto ou constrangimento poderiam interromper sua participação imediatamente.

Tal pesquisa não trará benefícios diretos aos sujeitos que dela participaram. No entanto, será importante para reconhecer as concepções de Justiça Social e Educação presentes na comunidade escolar de Toropi/RS. Cabe destacar, que foram respeitados todos os protocolos de distanciamento social estipulados devido a pandemia de COVID-19.

Uma vez explícitos os caminhos metodológicos utilizados e os cuidados éticos, faz-se necessário localizar em que contexto a pesquisa foi realizada e quem são os sujeitos participantes. É sobre estes que versa o tópico que segue.

2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Analisar uma realidade escolar demanda compreender o contexto em que está inserida. Afinal, a escola não constitui um espaço aquém da realidade que a envolve e sim parte dela. O subcapítulo que segue apresenta a configuração do município de Toropi/RS, a instituição pesquisada e os sujeitos que a compõem.

Os dados do site da prefeitura¹⁶ de Toropi ressaltam que sua colonização se deu em 1890 com as famílias Koglin, Warber e Drayfker, advindas da Alemanha. As primeiras construções após a instalação das residências dos novos moradores foram um moinho, uma casa comercial e um clube, para além formaram um grupo de coral. Posteriormente, surgiram as igrejas Católica e Luterana, construídas a partir da concessão de terras pelo governador do estado. Atualmente outras religiões/doutrinas, também, fazem parte da realidade do município, a exemplo da Igreja Quadrangular, Espírita e Testemunhas de Jeová, no entanto ainda são as religiões Católica e Luterana que possuem o maior número de fiéis no município.

As primeiras instituições educativas no município emergiram a partir do vínculo religioso, pois foram construídas a partir da concessão de terras às igrejas. Enquanto a comunidade Luterana fundou uma escola particular, a comunidade Católica instalou a primeira escola pública que recebeu o nome de Escola Municipal José Bonifácio. Não foram encontradas informações se os estudantes frequentavam a escola referente a sua religião ou não.

¹⁶ Acessível em: <https://toropi.rs.gov.br/municipio/historia>

Em 1995 houve um plebiscito pela emancipação do município, o qual foi efetivado através da Lei nº 10.669, de 28 de dezembro de 1995¹⁷ (TOROPI, 2021). No entanto, foi em 1º de janeiro de 1997 que Toropi tornou-se município, o que resultou em melhorias significativas nos serviços básicos, a exemplo: transporte escolar, implantação do ensino médio, escola de educação infantil, calçamento de ruas, telefonia rural, correios, ginásio de esportes e avanços na saúde.

O município está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, a uma distância de 60km de Santa Maria, cidade referência por ser o município mais populoso e sede da UFSM. A Figura 1 representa em vermelho a localização de Toropi no mapa do estado do Rio Grande do Sul.

Figura 2 - Localização de Toropi no mapa do RS



Mapa do RS. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Toropi>

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, inferiu que a cidade possuía 2.952 habitantes e estimou para 2021 o número de 2.753 habitantes (BRASIL, 2010). É na zona rural que vive a maioria da população, o que contribui para que sua economia tenha centralidade agrícola, em especial, a partir da produção de leite, fumo, soja, arroz e feijão. É importante considerar, que a maioria dos produtores é formada por pequenos agricultores, em que a família trabalha conjuntamente, sendo essa produção sua única renda.

Um dos segmentos que vem apresentando crescimento nos últimos anos é o da Agricultura Familiar, da qual advém grande parte da merenda fornecida nas escolas. Segundo a SMEC, 45% da merenda escolar advém da Agricultura Familiar, não sendo adquirida no total,

¹⁷ Acessível em: <https://toropi.rs.gov.br/municipio/historia>

pois a produção não comporta a demanda. Para além, a cidade possui pequenos comércios locais, uma cooperativa agrícola mista e a prefeitura municipal como principais postos de trabalho. Na Figura 2, temos a vista panorâmica da cidade.

Imagem 1 - Vista panorâmica da cidade de Toropi



Fonte: Disponível em: <http://www.toropi.rs.gov.br/>

Os dados censo do IBGE apontaram que 10,8% da população toropiense estava ocupada e o salário médio mensal para trabalhadores formais era de 2,5 salários mínimos. Ademais, em 36,6% dos domicílios a renda *per capita* constituía-se de até 1,2 salários mínimos (BRASIL, 2010). Os dados permitem considerar que maioria da população toropiense está centralizada entre as Classes econômicas C e D. Entretanto, segundo o IBGE (2022), dentre as 25 (vinte e cinco) cidades da região imediata o município está ranqueado em 7º lugar no que se refere ao salário médio mensal dos trabalhadores.

É necessário ressaltar, que as possibilidades de vivência de lazer no município são limitadas, em especial, no que se refere ao público feminino. Entre as atividades exercidas estão passeios na praça municipal, campeonatos de futsal e futebol de campo (dos quais apenas os homens participam enquanto atletas e às mulheres cabe a função de espectadoras), rodeios, passeios nos balneários que não oferecem mais que estrutura de ambiente arborizado e passeios individuais em propriedades privadas que possuem áreas de mata atlântica banhada por rios. Apenas no ano de 2021 foi criado o departamento de turismo na cidade, o qual juntamente com o departamento de esportes, é regido pela SMEC.

Uma vez realizado um delineamento do cenário que compõem a cidade de Toropi, cabe voltar a atenção para o campo de pesquisa da presente tese, ou seja: a Educação. A rede municipal de educação está sob supervisão da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), estando lotadas no município três escolas municipais e duas estaduais.

As escolas estaduais são responsáveis pelo ensino do 6º ano do Ensino Fundamental até Ensino Médio. No entanto, a escola estadual situada na zona rural atende apenas turmas de 6º ao 9º ano, enquanto a localizada na zona urbana recebe turmas de 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Sendo assim, os estudantes da escola rural que terminam o Ensino Fundamental migram para a escola da zona urbana para cursar o Ensino Médio.

A rede municipal de ensino, foco dessa tese, é formada por três escolas. Destas, uma é voltada a Educação Infantil e as outras duas atendem desde a Educação Infantil (Pré - A e Pré - B) até os AIEF, sendo ambas localizadas na zona rural. É necessário elucidar, que mesmo as escolas sendo localizadas na zona rural não se constituem em Escolas do Campo. Cabe fazer um breve relato sobre cada escola.

A Escola Municipal de Educação Infantil é localizada no centro da cidade e recebe crianças de seis meses até quatro anos incompletos. No ano de 2021, estavam lotadas na escola quatro docentes regentes e uma professora de Educação Física e uma Educadora Especial, as quais atendiam vinte e cinco crianças. O público alvo dessa escola são crianças de famílias que habitam na zona urbana do município.

A EMEF Gira Sol (nome fictício) está situada no 2º distrito do município, localizado a 10km do centro da cidade e atende crianças do Pré - A (4 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Seu funcionamento concentra-se no turno matutino, contava em 2021 com uma diretora e nove professoras, destas uma Educadora Especial e uma professora de Educação Física. No referido ano a escola atendia um total de cinquenta e dois estudantes, dos quais trinta e cinco compunham os AIEF.

A EMEF Beija Flor (nome fictício), foco dessa pesquisa, foi fundada em 2007 e está localizada a 1km do centro do município. Seu funcionamento se dá em dois turnos, de modo que pela manhã são atendidos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e no turno da tarde os estudantes da Educação Infantil (Pré - A e Pré - B) e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário, fez-se necessário compreender como se configuram os AIEF no município a partir de dados estatísticos fornecidos pelo IBGE (2010), pela Sinopse Estatística da Educação Básica (SEEB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP),

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Censo Escolar. Dados esses, que permitiram uma compreensão ampliada da realidade escolar do município.

No ano de 2019, anterior a pandemia de COVID-19, os dados da SEEB (BRASIL, 2019) informaram que todas as crianças em idade escolar frequentavam a escola, configurando um total de 148 (cento e quarenta e oito) matrículas na rede municipal de ensino. Destas, 94,5% estavam na idade-série adequada e 5,4% eram estudantes de 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos. Todas as docentes do município possuíam formação em nível superior, 50% especialização *Latu Sensu*, duas professoras possuíam mestrado acadêmico e cursavam o doutorado. As gestões escolares eram (e são) escolhidas via indicação política, contrariando o PNE (2014-2014) (BRASIL, 2014) em sua meta 19¹⁸ e a Lei de Gestão Democrática 10.576 de 14 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995).

Cabe destacar os dados estatísticos referentes ao ano de 2020 e 2021, os quais repercutem o contexto pandêmico. No ano de 2020 todas as crianças em idade escolar estavam matriculadas na escola, totalizando 144 (cento e quarenta e quatro) matrículas, o mesmo ocorreu no ano de 2021 com um total de 137 (cento e trinta e sete) matrículas. A redução no número de estudantes matriculados pode estar relacionada a mudança constante de alguns habitantes que migram para outras cidades em busca de empregos.

Segundo dados fornecidos pela SMEC (TOROPI, 2021) a rede municipal era composta, no ano de 2021, por três escolas, 21 (vinte e uma) professoras, 1 (uma) nutricionista, a Secretária de Educação, 7 (sete) funcionários de serviços gerais e 7 (sete) motoristas do transporte escolar. Dentre as docentes 4 (quatro) assumem cargo de gestão, das quais 1 (uma) é supervisora das escolas municipais, 2 (duas) diretoras e 1 (uma) vice-diretora. Para além, a secretária de Educação do município possui formação em Pedagogia e está aposentada da rede estadual de ensino. Segundo dados da SEEB (BRASIL, 2021), haviam no referido ano 207 (duzentos e sete) estudantes matriculados na rede municipal de ensino, dos quais 137 (cento e trinta e sete) eram estudantes dos AIEF.

No que se refere ao índice do IDEB¹⁹, o município de Toropi tinha como meta estimada para o 2020 a nota de 6.0 e a superou conseguindo uma média de 6.7. Aqui não é intenção

¹⁸ Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

¹⁹ O IDEB compõe um sistema de avaliação em larga escala que visa traçar metas ao sistema educacional e, para tanto, reúne os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice do IDEB varia de 0 a 10, e o Brasil registrou no ano de 2005 um média nacional de 3,8 e pretende progredir para 6,0 até 2022, afim de atingir a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A comparação internacional da média do IDEB é possível devido a uma técnica de compatibilização

perpetuar uma visão romântica sobre os índices, mas negligenciar essa informação, também, poderia limitar a compreensão da realidade escolar que se investiga. No entanto, é evidente que a partir de uma visão crítica sobre a educação é impossível negar que as avaliações em larga escala se constituem em mecanismos de responsabilização sobre a escola e, em especial, sobre o currículo escolar.

Assim como Lima e Gandin (2017), compreende-se que as avaliações em larga escala vêm sendo “naturalizadas” e firmadas, no cenário brasileiro, como uma prática necessária. Ademais, o aprimoramento e a criação de novos testes são tomados como dados, sem cogitar-se que possam não existir, uma vez que o país não apenas abraçou as avaliações internacionais, como criou novas, a exemplo da Prova Ana. Pensar as avaliações em larga escala e a realidade escolar levanta inúmeras possibilidades de discussões como: O fato de o município apresentar resultados positivos no que se refere a avaliações em larga escala ou índices estatísticos significa a presença ou efeitos de elementos de Justiça Social na realidade escolar? Em que medida uma escola que alcança o IDEB desejado, garante uma trajetória de sucesso escolar para as suas/seus estudantes?

É evidente que alguns elementos apresentados no presente tópico demandam atenção e discussões, a exemplo das direções escolares continuarem sendo indicações políticas, o que será abordado nos subcapítulos que seguem. No item “2.4.2 A EMEF Beija Flor e seus sujeitos”, limitou-se a apresentar a configuração da escola, a qual é o foco da pesquisa e os sujeitos que a compõem.

2.4.1 A EMEF Beija Flor e seus sujeitos

É importante reiterar que a escola pesquisada recebeu o nome fictício de EMEF Beija Flor, a fim de garantir seu anonimato. Para além, a SMEC contribuiu com a pesquisa ao fornecer informações que não estavam disponíveis nos sites governamentais e/ou da própria prefeitura do município.

A fundação da EMEF Beija Flor ocorreu no ano de 2007. Sua localização está à 1km da sede do município, no território que já constitui a zona rural. O funcionamento da escola se dá em dois turnos, enquanto no turno matutino são atendidos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no vespertino é atendida a Educação Infantil (Pré - A e Pré - B) e o 1º ao 2º ano

entre a distribuição das proficiências observadas no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sendo assim, o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb.

do Ensino Fundamental. No ano de 2021, o corpo discente era formado por 134 (cento e trinta e quatro) estudantes, sendo que 106 (cento e seis) correspondiam aos AIEF. O corpo docente era composto por 8 (oito) professoras regentes, 1 (uma) Educadora Especial, 1 (uma) professora de Educação Física, 1 (uma) diretora e 1 (uma) vice-diretora. Para além, a escola contava com 4 (quatro) funcionários de serviços gerais e 3 (três) motoristas do transporte escolar.

A escola foi construída em alvenaria, conta com sete salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, um pátio de entrada, uma quadra de esportes coberta, uma pracinha, um campo de futebol, uma biblioteca e uma pequena horta. Os estudantes que a frequentam advêm tanto da zona urbana, quanto da zona rural do município. Ademais, alguns estudantes residem em municípios vizinhos, no entanto, tendo em vista as divisas municipais, suas residências localizam-se mais perto de Toropi do que de seu município de origem.

Conhecendo os aspectos já mencionados sobre a instituição pesquisada, cabe direcionar atenção aos sujeitos da pesquisa. Consolidar o perfil dos participantes é imprescindível, pois permite compreender os aspectos que envolvem a vida dessas pessoas, suas trajetórias e seus pontos de vista. A escolha por representantes de todos os que formam a comunidade escolar (pais/responsáveis, professoras, gestoras, funcionários e estudantes) para compor os sujeitos da pesquisa, se deu por entender que a escola tem que ser vista e compreendida a partir de todas as lentes que a vivenciam e a constroem. Uma visão a partir de um único foco ou bifocal não permitiria consolidar os objetivos a que se propõem a presente tese.

O perfil dos sujeitos foi elaborado a partir do instrumento metodológico Questionário, abordando questões como idade, religião, trabalho, escolaridade e renda familiar. Cabe retomar que foram convidados a participar todos os pais/responsáveis de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como os respectivos estudantes, as docentes, gestoras e funcionários da escola. No total, 15 (quinze) pais/responsáveis, 6 (seis) funcionários, 10 (dez) professoras (incluindo a diretora e a vice-diretora) e 18 (dezoito) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental aceitaram participar da pesquisa. Os dados apresentados a partir de agora permitem compreender quem são os sujeitos que compõem a rede escolar de Toropi.

A faixa etária dos participantes adultos tem como idade mínima 29 (vinte e nove) anos e máxima 52 (cinquenta e dois) anos. A idade dos pais/responsáveis está entre 29 (vinte e nove) à 47 (quarenta e sete) anos, já dos funcionários entre 32 (trinta e dois) à 52 (cinquenta e dois) anos de idade e as docentes/gestoras apresentam de 29 (vinte e nove) à 48 (quarenta e oito) anos de idade. Entre os estudantes 3 (três) tinham 10 (dez) anos, 14 (quatorze) possuíam 11 (onze) anos e 1 (um) estudante relatou já ter 14 (quatorze) anos. O Quadro 6, apresenta a idade especificada dos participantes adultos.

Quadro 6 - Idade dos Participantes Adultos

PAIS/RESPONSÁVEIS		FUNCIONÁRIOS		DOCENTES/GESTORAS	
Número	Idade	Número	Idade	Número	Idade
1	29	1	32	1	29
3	31	1	41	1	30
1	32	1	46	1	36
1	34	1	47	1	41
3	37	1	58	1	42
1	38	1	59	4	46
2	39			1	48
1	43				
1	47				

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observa-se que, o grupo de pais/responsáveis é formado majoritariamente por adultos jovens, enquanto a maioria do grupo de funcionários é formado por adultos entre os 41 (quarenta e um) e 59 (cinquenta e nove) anos de idade. Os dois funcionários de maior idade ingressaram no primeiro concurso público realizado após a emancipação do município. O grupo das docentes/gestoras apresentou variabilidade na faixa etária, de modo que as três mais jovens ingressaram no último concurso público realizado, enquanto as demais advêm do primeiro concurso público. Sendo assim, atuam de três a 24 anos na rede municipal de ensino.

Evidenciou-se que, os estudantes estão na idade-série considerada adequada. É necessário ter prudência ao analisar dados sobre a idade-série dos estudantes, uma vez que são permeados pelos efeitos diretos da pandemia. Afinal, no período pandêmico, a rede municipal de educação de Toropi seguiu as recomendações do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 6/2021), por meio do replanejamento curricular considerando o período de 2020-2021-2022 e revisão dos critérios de promoção, fatores que contribuíram com as taxas de aprovação próximas a 100%.

Segundo a Fundação Carlos Chagas, o período anterior e posterior a pandemia registra fotografias diferentes no cenário da educação brasileira. Enquanto em 2019 vários indicadores educacionais eram impactados por marcadores de desigualdades, como gênero, cor/raça, educação urbana versus educação rural, a partir de 2021 a fotografia amplia a cena das desigualdades e mais elementos que ferem o direito à educação passam a integrar a realidade. Afinal, a escola nos anos de 2020 e 2021 mudou de espaço, a lógica de ensino-aprendizagem foi mediada por tecnologias e o acesso de parte da população em idade escolar ao conhecimento foi restringido (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS²⁰, 2022).

²⁰ Fonte: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-em-pauta/pandemia-dados-educacao/>

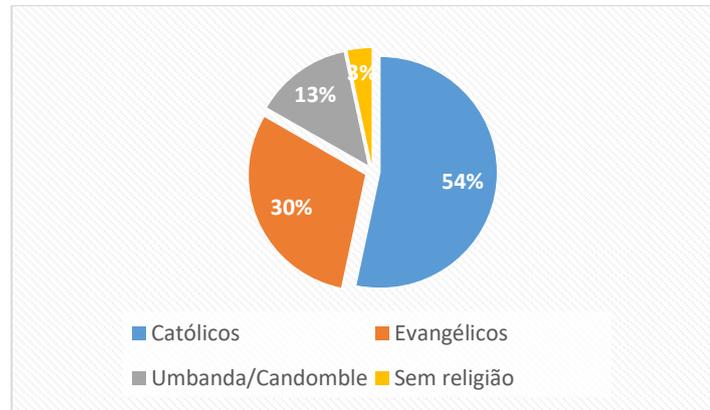
É preciso considerar que, anteriormente a pandemia de COVID-19, a taxa de permanência dos estudantes na EMEF Beija Flor e a adequação idade-série era 100% e 94,5% respectivamente, dados que não sofreram alterações no período pandêmico. Tal realidade é salientada, pois o município prioriza um trabalho em rede entre as diferentes secretarias, em especial, entre Educação, Saúde e Assistência Social. Essa comunicação permite uma busca ativa e constante dos estudantes, bem como o levantamento de suas necessidades, seja em relação ao transporte escolar, alimentação, moradia, atendimento no sistema unificado de saúde e nas necessidades educacionais (materiais básicos, educação especial, entre outros).

Esse trabalho em rede é um diferencial no município, contribuindo com o acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes, em especial pelo fato de que a evasão escolar e a defasagem idade-série são uma realidade no Brasil. Essa realidade se ampliou no período pandêmico, uma vez que inúmeras famílias não possuíam acesso as plataformas digitais. Os familiares tinham dificuldades em auxiliar nas tarefas escolares e muitos estudantes precisaram abandonar os estudos para contribuir financeiramente com a família. No entanto, o fato de um município de pequeno porte conseguir manter antes, durante e após o período pandêmico a garantia do acesso e da permanência dos estudantes no espaço escolar com índices mínimos de evasão e distorção idade-série constitui um diferencial em prol da Justiça Social nesse contexto.

Outro elemento abordado no Questionário, em relação ao perfil dos participantes foi a auto declaração étnico-racial. Todas as docentes, os pais/responsáveis e os funcionários se autodeclararam brancos. Dentre os estudantes, 14 (quatorze) de autodeclararam brancos e 4 (quatro) pardos. O Censo do IBGE-cidades de 2010 (BRASIL, 2010), aponta que há pessoas autodeclaradas amarelas, pretas e pardas no município. No entanto, majoritariamente a população é formada por pessoas brancas, o que é resultado da colonização alemã.

Os participantes foram questionados sobre sua religião/doutrina, sendo 3 (três) as que se destacaram, ou seja, Católica, Evangélica Luterana e Umbanda/Candomblé. Entre os católicos, estão 8 (oito) pais/responsáveis, 3 (três) professoras e 5 (cinco) funcionários. Entre os que se declaram evangélicos luteranos, estão 5 (cinco) pais/responsáveis e 4 (quatro) professoras. Os que se declararam da Umbanda/Candomblé foram 1 (um) pai/responsável, 1 (um) funcionário e 2 (duas) professoras. Para além, 1 (uma) professora se declarou sem religião. O Gráfico 1 permite uma visualizar de forma ilustrativa a configuração das religiões dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Religiões dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

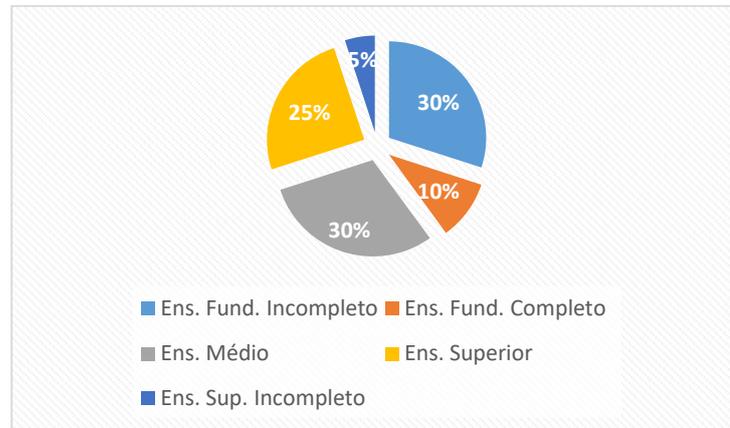
As informações permitem afirmar que a maioria dos participantes é de religião católica, seguida da evangélica luterana, as quais estão relacionadas a colonização do município. No entanto, a inserção de outras religiões no território municipal permite ampliar a visão sobre religiosidades e espiritualidades. Tal fato ganha relevância, uma vez que disciplinas como Ensino Religioso tem espaço no currículo escolar e, em municípios de pequeno porte, é comum que a religião com maior número de adeptos ganhe maior ênfase nas discussões da disciplina.

Cury (2004), destaca que o Ensino Religioso é mais do que aparenta ser, ou seja, um componente curricular. Para ele, a disciplina é problemática, pois envolve o distanciamento do Estado Laico ante o particularismo dos credos religiosos e cada vez que esse “[...] problema compareceu à cena dos projetos educacionais, sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural” (CURY, 2004, p. 184). É importante perceber que no contexto pesquisado há uma diversidade religiosa, o que diminui os riscos da influência de uma única corrente religiosa na formação dos estudantes e em suas percepções sobre o mundo e a forma de analisá-lo.

Outro elemento abordado na construção do perfil dos participantes da pesquisa foi sua escolaridade. Inferiu-se, que 5 (cinco) pais/responsáveis e 1 (um) funcionário possuem o Ensino Fundamental incompleto e 1 (um) pai/responsável e 1 (um) funcionário o Ensino Fundamental completo. O Ensino Médio completo foi cursado por 4 (quatro) pais/responsáveis e 2 (dois) funcionários. Apenas 1 (um) pai/responsável cursou o Nível Técnico, 1 (um) possui Ensino Superior incompleto e 3 (três) o Ensino Superior completo, dos quais 1 (um) possui especialização. Ademais, 2 (dois) funcionários relataram ter Ensino Superior completo.

O Gráfico 2, permite visualizar em porcentagem a escolaridade dos funcionários e pais/responsáveis.

Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos funcionários e pais/responsáveis



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os dados apontaram que o nível de escolaridade dos participantes se concentra na Educação Básica. Uma vez que 70% dos sujeitos da pesquisa cursaram apenas o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, é possível afirmar que a escolaridade da população está vinculada aos níveis educacionais propiciados no território municipal. O pequeno índice de participantes com nível superior ou técnico está relacionado a necessidade dessas pessoas deslocarem-se de um município a outro para ter acesso a essa formação profissional. Em outros casos, até mesmo mudarem sua moradia para mais perto do local de estudos, mesmo que de forma temporária. Essa mudança demanda abandonar a produção rural familiar gerando um impacto financeiro negativo, o que por vezes impede ou limita a busca de ampliação dos estudos.

O baixo nível de escolaridade da população de Toropi não é uma exceção, pois constitui parte da realidade educacional da população rural brasileira. Pereira e Castro (2019), evidenciam que o acesso às instituições de ensino não é uniforme no território brasileiro, pois diferenças significativas são expressas entre regiões, estados e municípios, dentre as quais uma das mais marcantes está nos indicadores educacionais entre o meio rural e urbano. Ancorados nos dados do IBGE (BRASIL, 2010), os autores, corroboram que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, no que se refere a renda, em 2010, era alto nas áreas urbanas e baixo nas áreas rurais. É, também, na área rural que se concentram os maiores índices de pessoas analfabetas, sendo que a taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, dos quais 7,54% constituem a população analfabeta no meio urbano e 24,64% no meio rural.

Segundo dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (2015), Pereira e Castro (2021) ressaltam que entre 2001 e 2015 ocorreu um aumento nos anos

de estudos da população brasileira, entretanto, o meio rural ainda apresenta um valor baixo considerando a Meta 8 do PNE. Em 2021, a escolaridade média da população zona rural acima de 10 (dez) anos era de 3,35 anos, correspondendo a quase metade da escolaridade da população urbana, de 6,51. Em 2015, esse diferencial foi reduzido, porém, ainda apresenta uma disparidade considerável entre o rural, 5,28 anos, e urbano, 8,26 anos. Portanto, o índice de escolaridade de Toropi constitui parte de uma realidade brasileira, a qual vem sendo transformada uma vez que, segundo o IBGE (BRASIL, 2010), em 2010 a taxa de escolarização da população de 6 (seis) à 14 (quatorze) anos de idade é de 98%.

Quanto as docentes, todas possuem Ensino Superior e Especialização. É preciso pontuar que destas, 5 (cinco) residem em Toropi e as demais no município vizinho. Questionadas quanto as instituições em que cursaram o Ensino Superior, os resultados foram: 2 (duas) são formadas pela UFSM, 1 (uma) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), 2 (duas) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 3 (três) pela Universidade Franciscana (UFN) e 2 (duas) pela Anhanguera/Uniderp. Portanto, 70% das docentes realizaram suas graduações em universidades/faculdades privadas.

É necessário considerar que mesmo com a UFSM localizada a poucos quilômetros de distância de Toropi, é no ensino privado que se concentram as formações das docentes. Destas, muitas iniciaram a docência com o magistério e posteriormente realizaram a graduação em Pedagogia, a qual foi estimulada a fim de cumprir com as metas do PNE (2014-2024). Ademais, duas faculdades privadas de Educação Superior à distância ofertam o curso de Pedagogia no município de São Pedro do Sul, o qual faz divisa com Toropi, e vem angariando vários estudantes jovens do município. Esses estudantes encontram, assim, a possibilidade de dar seguimento aos estudos, pois as aulas são à distância, os momentos presenciais são realizados no turno da noite e as mensalidades são acessíveis. Nessas condições, muitos não precisam, necessariamente, abandonar o trabalho rural do qual advém a renda familiar.

O tempo de atuação na rede municipal de ensino foi um dos elementos abordados no questionário. Os funcionários relataram que atuam de 6 (seis) meses à 8 (oito) anos na rede municipal de ensino, enquanto as docentes estão lotadas de 3 (três) à 24 (vinte e quatro) anos. Entre as docentes, 50% atuam apenas no município, enquanto as demais são concursadas, também, em outro município. Evidenciou-se, que algumas das docentes já exerceram outros cargos na rede, como a função de coordenadora Pedagógica (uma), vice-diretora (uma) e diretoras (três). Essas informações, permitem observar que mesmo os cargos de direção e supervisão dependem de questões político partidárias, se há ou não alterações nas pessoas que os assumem.

Dois elementos ainda se fazem imprescindíveis de serem apresentados para compreendermos o perfil dos sujeitos participantes, os quais são: a profissão dos pais dos estudantes e a renda média dos participantes. Dentre as profissões declaradas pelos pais/responsáveis 7 (sete) relataram ser agricultores, 1 (um) administrador, 1 (uma) cabeleireira, 3 (três) do lar, 1 (uma) microempreendedora, 1 (um) serviços gerais e 1 (uma) vendedora. A renda mensal dos pais/responsáveis apresentou variações, sendo que 2 (dois) relatam receber mais de 5 (cinco) salários mínimos; 1 (uma) recebe de 3 (três) à 5 (cinco) salários mínimos; 5 (cinco) recebem de 1 (um) à 3 (três) salários mínimos; 4 (quatro) menos de 1 (um) salário mínimo e 3 (três) não possuem renda. Portanto, em média 47% possui menos de 1 (um) salário mínimo de renda por mês.

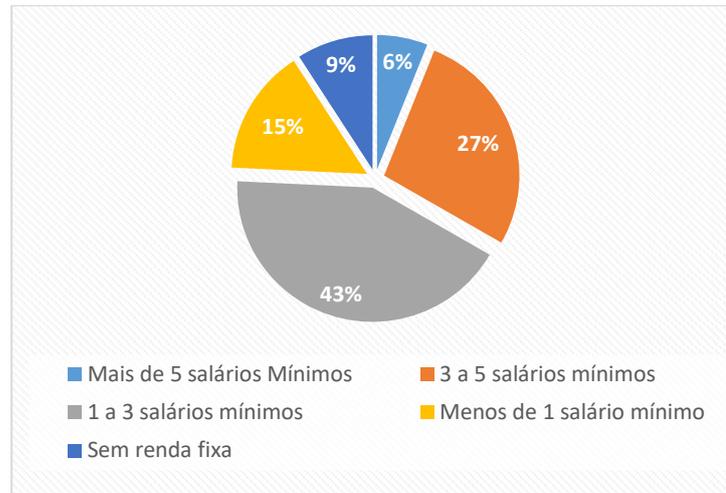
Os funcionários e as docentes sabem-se que atuam em seus respectivos cargos, portanto são funcionários públicos, os quais atuam 40h semanais no serviço público. Dentre os funcionários, 4 (quatro) relataram ter uma renda familiar de 1 (um) à 3 (três) salários mínimos, 1 (um) relatou que a renda é de 3 (três) à 5 (cinco) salários mínimos e 1 (um) relatou ser de menos de 1 (um) salário mínimo. Quanto as docentes, 50% declararam ter uma renda familiar de 3 (três) à 5 (cinco) salários mínimos e as outras 50% de 1 (um) à 3 (três) salários mínimos. O Quadro 5, permite visualizar de forma objetiva a renda familiar dos participantes da pesquisa. E o Gráfico 3, a porcentagem total em cada faixa de renda.

Quadro 5 - Renda Familiar

Renda Familiar	Pais e/ou Responsáveis	Funcionários	Professoras
Mais de 5 salários mínimos.	2	-	-
3 a 5 salários mínimos	1	3	5
1 a 3 salários mínimos	5	4	5
1 salário mínimo	-	-	-
Menos de um salário mínimo	4	1	-
Sem renda	3	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 3 - Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados apresentados, permitem concluir que a renda média mensal dos participantes da pesquisa é de 1 (um) à 4 (quatro) salários mínimos. Ademais, é entre o funcionalismo público que se centram essas faixas salariais. Para além, são os pais/responsáveis que concentram as menores rendas.

A análise dos dados fornecidos pelo questionário permitiu construir um perfil dos sujeitos adultos que compõem a pesquisa, o qual é formado por adultos com a faixa etária entre 29 (vinte e nove) e 59 (cinquenta e nove) anos, brancos e com renda familiar de 1 (um) à 4 (quatro) salários mínimos. Para além, acentua-se o fato da maioria possuir apenas Educação Básica e aqueles que possuem Educação Superior cursaram, em sua maioria, em instituições privadas.

Quanto aos estudantes, é fundamental lembrar que a intenção em focalizar naqueles que estão cursando o 5º ano do Ensino Fundamental se sustenta em dois argumentos. O primeiro, é que estes vivenciaram a escola por mais tempo e o segundo, se dá por representarem uma categoria para qual as ações dos outros sujeitos são direcionadas e por vezes seus interesses e percepções sobre estas são negligenciados. Dessa forma, o perfil dos estudantes da EMEF Beija Flor é composto por crianças de 10 (dez) à 14 (quatorze) anos e, em sua maioria, declarados brancos.

Conhecido o contexto, o território e os sujeitos da pesquisa, cabe então realizarmos a análise das informações obtidas através dos questionários e dos documentos selecionados. É sobre isso que estão debruçadas as discussões dos próximos capítulos.

3 ESCOLA E JUSTIÇA SOCIAL: OS MUROS QUE A CERCAM

Para iniciar o capítulo é fundamental retomar o problema que move o desenvolvimento da tese, qual seja: Em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social? A partir do problema de pesquisa, refletiu-se sobre os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, bem como as temáticas que compõem seu esteio: Escola e Justiça Social.

Seria a Justiça Social uma utopia ou um desafio emergente? Diante do atual contexto brasileiro em que as desigualdades sociais e escolares vêm sendo ampliadas, é possível afirmar que a luta pela Justiça Social se faz emergente. Sendo assim, é preciso os significados dessa terminologia, sob o qual se dedica o subcapítulo “3.1 Por que pesquisar Justiça Social? ”.

O subcapítulo: “3.2 O cenário educacional legislativo brasileiro”, apresenta a constituição do atual cenário legislativo educacional brasileiro. Afinal, para refletir sobre a instituição escolar é fundamental compreender que a mesma não está aquém da sociedade, sendo constituída por diversos momentos históricos, sociais e culturais que a perpassaram.

O subcapítulo: “3.3 A EMEF Beija Flor entre documentos e relatos”, apresenta a análise do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Plano de Estudo da EMEF Beija Flor. Tendo em vista, que a pesquisa social não é linear, durante as análises fez-se necessário relacionar os documentos aos posicionamentos dos participantes da pesquisa. A articulação entre o conteúdo expresso nos documentos e os relatos dos participantes, por meio dos questionários permitiu compreender com maior profundidade como são estabelecidas as relações de Justiça Social e Poder que cercam a escola.

3.1 POR QUE PESQUISAR JUSTIÇA SOCIAL?

Para iniciar as discussões sobre Justiça Social é fundamental compreender a história da terminologia, bem como os principais estudiosos sobre o tema. Nessa direção, utilizou-se como ponto de partida os estudos desenvolvidos por Torrecilla e Hernández-Castilla (2011) e Minussi e Ramos (2021), que conjecturaram pesquisas bibliográficas no intuito de explanar os principais conceitos que permearam a temática em questão. O segundo passo, foi explicitar os autores que serão o esteio da temática dessa pesquisa.

Segundo Torrecilla e Hernández-Castilla (2011), o conceito de Justiça Social possui em média 150 anos e não é uma tarefa simples defini-lo. Sua origem consta dos conceitos de Justiça iniciados na República de Platão associada a ideia de harmonia social. Aristóteles, tendo como

referência Platão, reconheceu como um dos elos da justiça a Justiça Distributiva, a qual visava dar a cada um o que lhe corresponde.

A igreja católica, também, teve influência no conceito por meio de São Tomás de Aquino. Para este, a Justiça constituía-se numa lei natural, que dirige todas as outras virtudes do bem comum e reconheceu a justiça distributiva e a comutativa. A primeira, implica na distribuição dos bens proporcionalmente a contribuição de cada pessoa à sociedade e a segunda governa as relações entre as pessoas (TORRECILLA; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011).

Entretanto, foram as correntes modernas do Utilitarismo e do Contratualismo que marcaram o conceito de Justiça Social atual. Segundo Minussi e Ramos (2021), o Utilitarismo se desenvolveu no século XIX pautado no positivismo, caracterizando-se como estritamente racional. Sua origem foi atribuída a Jeremy Bentham e difundido a partir das contribuições de John Stuart Mill. Para essa corrente de pensamento a boa ação é aquela que proporciona a maior felicidade aos indivíduos, a partir da sensação de bem-estar social. Nessa direção,

[...] cuando las instituciones más importantes de la sociedad están dispuestas de tal modo que obtiene el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella, entonces la sociedad está correctamente ordenada y es, por tanto, justa. (TORRECILLA; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, p. 10).

O Contratualismo, por sua vez, tem como representantes Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. Embora com percepções diferentes, os autores defendem que os indivíduos possuem vínculos, por meio de um contrato social, que lhes concede direitos em troca de abandonar a liberdade que possuíam ao viver em seu estado natural. No estado natural, os indivíduos são livres, iguais e independentes, mas não há trabalho, entre outros elementos sociais, sendo a vida dos sujeitos solitária e perigosa, assim “[...] siempre que cierta cantidad de hombres y mujeres se unen en una sociedad, renunciando cada uno de ellos al poder ejecutivo que les otorga la ley natural en favor de la comunidad allí, y sólo allí, habrá una sociedad política o civil.” (TORRECILLA; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, p. 11).

Para os contratualistas, o Estado é a instituição criada a fim de cumprir com o contrato social. As ideias contratualistas constituem a base de alguns estudiosos sobre Justiça Social da atualidade, como John Rawls e Martha Nussbaum. Sendo que três concepções sobre Justiça vêm ganhando destaque, a Justiça como Redistribuição, a Justiça como Reconhecimento e a Justiça como Representação. A primeira está ancorada nos estudos dos autores supracitados, a segunda tem como base Axel Honnet e a terceira Nancy Fraser.

Para Rawls (2008), autor expoente, na atualidade, sobre a temática de Justiça, a distribuição de benefícios sociais deve conter como princípios a justiça igualitária, a justiça segundo a necessidade e a justiça segundo o mérito. Ademais, devem ser respeitados os bens primários como direitos e liberdades básicas, liberdade de deslocamento, poderes e prerrogativas dos postos e cargos de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas, bens sociais a respeito do próprio indivíduo e riqueza.

A concepção de justiça de Rawls (2008), eleva o nível de abstração da teoria do contrato social conforme encontrada em Locke, Rousseau e Kant. O autor deixa evidente que o contrato original não objetiva inaugurar uma certa sociedade ou estabelecer uma forma de governo, mas os princípios de justiça contribuem para que a estrutura básica da sociedade se constitua como objeto de acordo original, sendo estes “[...] os princípios que pessoas livres e racionais, interessadas em promover seus próprios interesses, aceitariam em uma situação inicial de igualdade como definidores das condições fundamentais de sua associação” (RAWLS, 2008, p. 14). Essa maneira de encarar os princípios de justiça que o autor chama de Justiça como Equidade.

A Justiça como Equidade, consiste na ideia de que os princípios da justiça são definidos por acordo em uma situação inicial que é equitativa, ou seja, uma escolha de justiça feita por todos, a qual é hipotética e não história real. Afinal, a expressão não significa que os conceitos de justiça e equidade sejam idênticos. Para Rawls (2008) os princípios da justiça são escolhidos por de um véu de ignorância (como se ninguém conhecesse as desigualdades que os perpassa) já que todos são iguais e não podem escolher um princípio que favoreça aos interesses individuais. Os princípios de justiça seriam resultantes de um acordo ou pacto justo, que resultaria em uma constituição e promulgação de leis.

É sobre a redistribuição que se centra a teoria de Rawls (2008), no entanto as transformações sociais demandam uma ampliação do conceito de Justiça Social, para que possa se concretizar. Fraser (2003), ressalta que por muito tempo os estudos sobre Justiça Social estiveram centrados em questões distributivas e atualmente voltaram-se, com maior enfoque, para as questões de reconhecimento. Entretanto, ao simplesmente substituir um enfoque pelo outro não serão encontradas soluções para os “problemas” propostos pela sociedade globalizada, o que leva a revisar a visão sobre justiça.

É na concepção de Justiça Social elaborada por Nancy Fraser que está centrado o desenvolvimento desta tese. Para Fraser (2008), as injustiças atuais são historicamente específicas e refletem acontecimentos recentes, a exemplo da ruptura da ordem estabelecida pela Guerra Fria, a hegemonia dos Estados Unidos da América, o neoliberalismo e a

globalização. Os paradigmas de justiça passaram a se desestabilizar e as demandas por justiça abandonaram suas ancoragens nas ilhas de normalidades pré-existentes. A autora questiona sobre que tipo de justiça poderia nos orientar diante dessa realidade e propõe três grupos de reivindicações, ou seja, reivindicações de redistribuição socioeconômica, reivindicações de reconhecimento cultural e reivindicações de representação política.

Nas palavras da autora, é importante compreender as injustiças a partir de três ângulos concomitantemente, como expresso no excerto:

En primer lugar, vista desde el ángulo de los conflictos laborales, la justicia comprende una dimensión económica, enraizada en la economía política, cuya injusticia asociada es la mala distribución o desigualdad de clase. En segundo lugar, en cambio, vista desde la perspectiva de las luchas por el multiculturalismo, la justicia abarca una dimensión cultural, enraizada en el orden de estatus, cuya correspondiente injusticia es el reconocimiento fallido o jerarquía de estatus. Vista, finalmente, desde la óptica de las luchas por la democratización, la justicia incluye una dimensión política, enraizada en la constitución política de la sociedad, cuya injusticia asociada es la representación fallida o carencia de participación política. (FRASER, 2008, p. 77).

Os três pilares em que está ancorada a teoria de Justiça Social de Fraser (2008), são: redistribuição, reconhecimento e representação. A justiça passa a ser um conceito que ligará as três dimensões ao ordenamento social e, para isso, faz-se necessário reforçar o núcleo normativo da concepção de justiça, qual seja: a “paridade participativa”. O princípio da paridade participativa engloba as três dimensões de Justiça Social, criando um espaço discursivo em que todos os indivíduos têm lugar e propiciando avaliar as reivindicações que levam a múltiplos pontos de vista sobre o que é justiça. Segue a autora convidando a refletir sobre quem exatamente tem o direito de participar em igualdade, com quem e em quais interações sociais?

A partir dos questionamentos supracitados, é preciso considerar que o princípio da paridade participativa demanda a existência de uma condição objetiva e outra intersubjetiva. A primeira, refere-se à distribuição de recursos materiais que garanta a independência e a voz de todos participantes, enquanto a segunda, volta-se aos padrões institucionalizados de valor cultural, os quais devem expressar o mesmo respeito a todos, garantindo a igualdade de oportunidades para conseguir a estima social. Nas palavras da autora:

[...] En primer lugar, el reconocimiento debe tratarse como una cuestión de justicia y no de autorrealización. En segundo lugar, los teóricos de la justicia deben rechazar la idea de la disyuntiva entre el paradigma distributivo y el paradigma de reconocimiento; en cambio, deben adoptar una concepción bidimensional de la justicia, basada en la norma de la paridad participativa. En tercer lugar, para justificar sus reivindicaciones, los reclamantes de reconocimiento deben demostrar

en procesos públicos de deliberación democrática que los patrones institucionalizados de valor cultural les niegan injustamente las condiciones intersubjetivas de paridad participativa y que la sustitución de esos patrones por otros diferentes representaría un paso en la dirección de la paridad. Por último, en cuarto lugar, la justicia puede exigir, en principio, el reconocimiento de los caracteres distintivos, más allá de nuestra común humanidad, aunque esto sólo pueda determinarse pragmáticamente a la luz de los obstáculos a la paridad participativa específicos del caso. (FRASER, 2003, p. 51).

O núcleo normativo da concepção de Justiça Social proposto por Fraser (2003; 2008), visa a consolidação de acordos sociais que permitam a todos indivíduos participar como iguais na vida social. Para tanto, se faz necessário dismantelar obstáculos institucionalizados que impeçam a participação de todos na sociedade. Os obstáculos podem ser impeditivos de participação plena mediante estruturas econômicas, de hierarquias institucionalizadas e/ou regras de decisões que negam a igualdade de voz e voto nas deliberações públicas. Esses obstáculos, destaca a autora, levam a um resultado comum, ou seja, impedem os atores sociais de participar de um plano de igualdade com os demais nas interações sociais e, portanto, violam o princípio da paridade participativa.

Para a autora a redistribuição, o reconhecimento e a representação são dimensões fundamentais e irredutíveis, constituindo perspectivas indissociáveis e diferentes de justiça, porém com dimensões iguais, ou seja, nenhuma pode subsumir-se a outra. Portanto, não pode abandonar as preocupações tradicionais das teorias de justiça distributiva, como a pobreza, a exploração, a desigualdade social e os diferenciais de classe, bem como deve abarcar as preocupações destacadas pelas filosofias do reconhecimento, como desrespeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de *status*. A concepção de justiça elaborada por Fraser (2003) visa abranger toda magnitude da injustiça no contexto atual de globalização, para tanto, propõe que as questões de redistribuição, de reconhecimento e representação sejam vistas com lentes diferentes simultaneamente.

Fraser (2006) e Dubet (2003), ressaltam a necessidade de compreender as injustiças para refletir sobre o que seria Justiça. Para Fraser (2006), duas são as maneiras de compreender a injustiça, ou seja, a econômica - permeada por elementos como a exploração, a marginalização econômica e a privação - e a cultural ou simbólica - se expande na dominação cultural, no ocultamento e no desrespeito. Para compreender os elementos mencionados, a autora convida a pensar em extremidades como classe social e sexualidade.

É possível alegar que os problemas da existência de classes sociais antagônicas poderiam ser sanados com os remédios para injustiça econômica, como uma reestruturação político-econômica, enquanto o remédio para a injustiça cultural imposta sobre a sexualidade

demandaria uma mudança cultural ou uma transformação dos padrões sociais de representação. No entanto, algumas injustiças são atravessadas por ambas dimensões, como os paradigmas de gênero e raça, os quais Fraser (2006) chama de paradigmas bivalentes e elenca duas abordagens para corrigi-los, que denomina de “afirmação” e “transformação”. Nas palavras da autora:

[...] Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. (FRASER, 2006, p. 237).

Os remédios afirmativos e transformativos, como pontua a autora, demandam compreender as injustiças e, conseqüentemente, a justiça por meio da articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação. E, mais do que isso, demandam a paridade participativa, núcleo formativo dessa concepção de justiça, pois sem reconhecer as injustiças a partir dos indivíduos que as sofrem não conseguiremos elaborar soluções. A justiça “[...] requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social” (FRASER, 2009, p. 17).

A partir do entendimento da concepção de justiça proposta por Fraser (2003) e da importância do núcleo formativo dessa concepção, ou seja, a paridade participativa, é necessário voltar o olhar para a instituição escolar. Compreender o lugar da escola em uma estrutura social que desenvolve processos de exclusão é essencial, pois as desigualdades não nascem dentro de seus muros, mas adentram aos mesmos e, por vezes, encontram nesta condição para legitimação.

Sendo o Brasil um país com uma extensa área territorial, com diversidade cultural e permeado por diferenças sociais, é possível pensar numa escola justa? Ou uma escola menos injusta? Arroyo (2018), ressalta que a luta pela educação em nossa sociedade desigual são uma constante no pensamento político, social e pedagógico. Para ele, a centralidade das políticas e as análises visam superar as desigualdades sociais pela igualdade educacional, entretanto, a denúncia das desigualdades sociais como produtoras ou reprodutoras das desigualdades educacionais vêm ficando em segundo plano. Sendo assim, o autor “convida a questionar como tem sido pensada essa relação e que mudanças vêm acontecendo nas formas de pensá-la” (ARROYO, 2018, p. 1099), pois a linha direta entre igualdade na educação para igualdade social vem sendo desconstruída.

Duas visões simplistas sobre a relação escola-sociedade interferem nas concepções sobre a relação entre escola e Justiça Social. A primeira versão, segundo Dubet (2003), emergiu

com a Escola Republicana, no final do século XIX, caracterizada por um distanciamento da produção econômica e adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais, enquanto na segunda versão, a escola passa a ser mediada pelo desenvolvimento econômico e responsável pela adequação dos trabalhadores ao mercado.

Segundo o autor, a escola republicana tinha como marca o dualismo escolar e o recrutamento de diferentes estudantes, de modo que a escola primária acolhia os estudantes do povo, o liceu os da burguesia e o ginásio voltava-se aos estudantes de classe média. Esse foi o recrutamento utilizado até o início dos anos de 1960, caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola, pois não é ela diretamente que realizava a distribuição dos estudantes, mas as desigualdades sociais. Para o autor, a consequência desse sistema é que a escola aparece como justa e neutra, enquanto que as injustiças e desigualdade sociais são as reais causas das desigualdades escolares. Nas palavras de Dubet:

Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais “objetivamente” injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e de distância social. (DUBET, 2003, p. 32).

A partir do final do século XIX e início do XX, a relação sociedade e escola passou a ser mediada pelo desenvolvimento econômico. A massificação escolar foi uma das estratégias utilizadas para cumprir com a nova proposta, baseada na convicção de que o “desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso” (DUBET, 2003, p. 33). As teorias da sociologia da educação, segundo o autor, demonstraram os limites dessa crença e após a década de 1960, evidenciaram o peso dos processos de seleção escolar. Em suas palavras:

Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 34).

Em síntese, a dupla visão sobre a escola – escola ingênua frente a exclusão social e a escola culpada pela falta de adequação ao mercado de trabalho – se perpetua até o século XXI e uma nova corrente vêm tomando forma, ou seja, a que vê incredibilidade na instituição escolar, uma vez que o conhecimento poderia ser adquirido por meio das tecnologias. Um exemplo dessa última corrente seria a indicação da existência de projetos governamentais apoiando o *homeschool*, ou seja, uma modalidade educacional em que as crianças não necessitam frequentar a escola, cabendo aos pais a responsabilidade da educação intelectual. Entretanto, essa modalidade ainda não é permitida no Brasil.

Assim como Dubet (2003, p. 31), defende-se que a visão sobre a escola não pode ser simplista e fadada diante dos processos de exclusão social e escolar, pois a dupla retórica que acusa ora o serviço público, ora o mercado é uma maneira de não tocar num problema relativamente complexo e clássico: os elos das ‘relações de produção’, definidas pela produção de riquezas, e as ‘relações de reprodução’, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades. Diante do exposto, a temática Escola Justa e/ou Justiça Escolar emerge.

Valle (2013, p. 303) ressalta, que o conceito de Justiça Escolar está em construção, mergulhado em incertezas e ambiguidades e se firma no cruzamento de múltiplas tensões, para tanto, é fundamental “aprender os mecanismos da escola conservadora – e reprodutora – afim de saber em que condições a escola pode se tornar libertadora – e justa”. Para Dubet (2004), o desejo de Justiça Escolar é indiscutível, entretanto, a definição do que é uma escola justa é complexa e ambígua, pois a justiça pode ser definida de diversas maneiras.

O autor convida a pensar elementos que deveriam compor uma escola justa, à exemplo: ela deve ser puramente meritocrática? Deve garantir que os estudantes tenham um mínimo de conhecimentos e competências? Preocupar-se com integração dos estudantes na sociedade e com a utilidade de sua formação? Buscar com que as desigualdades escolares não tenham fortes consequências sobre as sociais?

Cada um de nós acredita que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, que ela deve responder a todas essas concepções de justiça. O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras. Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça. [...] Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540).

Valle (2013), elucida que a noção de Justiça Escolar emerge na convergência de diversas perspectivas epistemológicas pautadas na crítica à escola e aos movimentos de escolarização. Nessa direção, uma escola justa não põe em prática uma única concepção de justiça, ela não pode ser justa senão “[...] quando transcende a crença num ideal trans - histórico e transcultural de Justiça Escolar, mas quando combina princípios de justiça diferentes, procedimento este que a distância dos julgamentos e das proposições simplistas que buscam soluções milagrosas” (VALLE, 2013, p. 303).

Dubet (2004), aponta como necessário avaliar o sentido e alcance de políticas escolares para refletir sobre Justiça Escolar, uma vez que muitas são de caráter paliativo e, portanto, com conceitos de igualdade e Justiça não tão claros. Ademais, convida a refletir sobre alguns entraves para efetivação de uma escola justa em uma sociedade democrática que escolheu um modelo de igualdade de oportunidades meritocráticas como princípio de justiça. O primeiro, se deve ao fato de as desigualdades sociais pesarem sobre as escolares, pois a abertura do espaço de competição escolar não elimina as desigualdades iniciais. O segundo entrave, refere-se a oferta escolar igual e objetiva a todos indivíduos, ou seja, desconsiderando as desigualdades sociais.

O terceiro entrave versa sobre a crueldade do modelo de hierarquização, uma vez que os vencidos deixam de ser vistos como vítimas das injustiças e passam a ser vistos como responsáveis por sua derrota, ou seja, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais, tornando-se o principal agente de seleção escolar e social. Os entraves supracitados implicam no quarto entrave apontado pelo autor, ou seja, fortes problemas pedagógicos, pois no momento em que se considera que todos estão na mesma posição e são submetidos ao mesmo sistema de avaliação aqueles que não obtiverem sucesso são deixados de lado e marginalizados. Sendo assim, o quinto entrave é a própria ideia de mérito, porque:

O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? Seguindo Rawls (1987), podemos nos perguntar também se o mérito realmente existe, se ele pode ser medido objetivamente, se pode ser aplicado às crianças e até que idade. Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões? (DUBET, 2004, p. 544).

Para o autor, o modelo de educação voltado a igualdade de oportunidades desiguais está aquém de realização, pois pressupõem uma igualdade básica para ser justo. Ao voltar os olhares para realidade brasileira, é evidente que não há uma igualdade básica e sequer sabe-se quando a teremos, logo refletir sobre as políticas educacionais e a forma como elaboram as condições

de acesso e permanência dos estudantes, as condições de trabalho dos docentes e, em especial, o currículo escolar é imprescindível.

O currículo ganha destaque, pois pode se tornar um agente de Justiça Social, uma vez que for despido dos padrões opressores que os conteúdos são submetidos. Assim, permite que os indivíduos tomem consciência dos mesmos e compreendam de forma crítica os mecanismos de opressão que regem a escola e a sociedade. Connell (2006), visa aprofundar as relações entre educação e Justiça Social, convidando a pensar sobre uma escola justa a partir do conhecimento escolar, ou seja, da Justiça Curricular.

A autora parte da problemática “[...] a quem serve na realidade o sistema educativo?” e constrói sua abordagem a partir de três elementos. O primeiro, sugere que o sistema de ensino é um bem público de grande importância; o segundo, que será ainda mais importante no futuro, sobretudo quando “[...] o conhecimento organizado se converteu no componente mais importante do sistema produtivo” (CONNELL, 2006, p. 21). O terceiro elemento, refere-se ao sentido de “educar”, entendido não somente como aprendizagem, mas também como formação moral, pois o currículo oculto é uma força educativa tão poderosa quanto o oficial. Sendo assim, defende que “a qualidade moral da educação se vê afetada inevitavelmente pelo caráter moral das instituições educativas”, pois se o sistema educativo trata injustamente alguns de seus alunos, não são apenas estes, mas a qualidade da educação de todos se degrada (CONNELL, 2006, p. 23).

Connell (2006), enfatiza que a educação é um processo que se opera mediante relações, que não se podem neutralizar nem trocar para que incluam em sua própria essência a possibilidade de uma distribuição igual de um bem social, pois, esse bem significa coisas distintas para os filhos das classes dirigentes e das classes trabalhadoras. A autora, sugere que, a Justiça Curricular leva a considerar as relações entre justiça na educação e o currículo, sem desmerecer a justiça distributiva, mas ciente de que ela sozinha é uma forma incompleta de compreender as questões educativas.

Até o presente momento, foi evidenciado que pensar a Justiça Social no âmbito escolar demanda compreender o contexto social, econômico e cultural que envolve essa instituição. É nessa direção que a proposição de Justiça Social de Fraser (2003) ganha destaque na presente pesquisa e se soma aos conceitos de Justiça Curricular e Justiça Escolar.

As temáticas se fazem imprescindíveis uma vez que conceitos como meritocracia ganham espaço no âmbito escolar, as avaliações internacionais em larga escala passaram a reger o currículo mediadas por uma agenda de qualidade educacional alheia a vida escolar, os currículos escolares vêm se constituído cada vez mais em um território de disputa e o contexto

pandêmico ampliou as formas de opressão escolar. Segundo Ponce e Leite (2019, p. 794), é necessário ressaltar que em tempos de crise civilizatória é imperativo defender a democracia como valor, “[...] ressignificar a justiça para além de suas formalidades e afirmar a importância de uma educação geradora de novos projetos de convivência humana pautados na construção da paz mundial, da igualdade e da alteridade”.

O crescimento das injustiças e desigualdades tornam emergente os debates sobre Justiça Social no espaço escolar. O contexto pandêmico, causado pela COVID-19, trouxe à tona, em especial, no Brasil, a perversa face das injustiças geradas pelas desigualdades sociais, uma vez que um grande número de pessoas se viu diante da fome, do desemprego, da falta de uma residência, distante do acesso à educação e da não garantia de direitos básicos. Sendo assim, é fundamental elucidar como a educação escolar se estrutura no âmbito das políticas públicas.

3.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL LEGISLATIVO BRASILEIRO

Falar sobre escola e para que ela “serve” parece, a uma primeira vista, algo tão óbvio. Como não ter certeza do motivo pelo qual a instituição escolar compõe a sociedade já que passamos tanto tempo de nossas vidas dentro dela? Como relata Fensteirseifer (2020), a escola é uma construção social e, portanto, mediada pelas nuances da sociedade e nós somos a ponta do “iceberg” da chamada humanidade. Nessa direção, a configuração da educação escolar como conhecemos hoje é resultado de vários projetos educacionais, cada qual com interesses atrelados a ideais políticos e econômicos que fizeram a escola assumir distintas funções sociais.

Atualmente duas legislações e um plano educacional são os esteios da educação brasileira, ou seja: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014). Esses documentos emergiram da resistência e da luta contra o regime militar instaurado em nosso país. Resistências estas que derrubaram a ordem autoritária e possibilitaram a criação de um novo ordenamento jurídico nacional com base democrática (CURY, 2002).

A ditadura militar é um fato recente na história do Brasil e as conjecturas atribuídas por esta à educação deixaram vestígios. A instauração e a manutenção do regime militar no país são assuntos, por vezes, desconhecidos e pouco debatidos pela sociedade civil. Desconhecimento este, expresso em manifestações de apoiadores do governo Bolsonaro (2019-2022) que ensejaram a volta do regime militar com o mesmo na presidência, os quais rechaçam

um dos maiores educadores do país – Paulo Freire, criticam a educação ideológica, mas qual educação, não é?

É intrigante pensar que ao desejar a volta da ditadura militar sequer ocorre a reflexão de que caso o pedido fosse atendido não poderiam manifestar-se, não votariam no presidente e não poderiam explicitar seus desejos sobre como a educação escolar deveria se constituir. É contraditório e assustador pensar que indivíduos almejam a volta de um regime em que não possuem conhecimento sobre a sua “funcionalidade”, que o presidente eleito democraticamente idolatra e instiga o retorno, período em que educação e os educadores sofreram sucessivas repressões. De acordo com Morschbacher (2019) e Duarte (2018), esses posicionamentos se constituem nos atuais tempos de obscurantismo.

Para Duarte (2018, p. 139), o obscurantismo se caracteriza pela “[...] difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas”. Segundo os autores, o conhecimento nos tempos de obscurantismo é percebido de maneira estática, a-histórica e não dialética, sendo a difusão de “*fake news*” um dos maiores contribuintes para tal.

Morschbacher (2019, p. 119), relata que no campo educacional o obscurantismo tem como uma de suas consequências a interdição do conhecimento em suas formas mais elaboradas, visando conduzir os indivíduos a ignorância. Para tanto, a explicação científica dos fatos é substituída pela disseminação e reprodução de mitos, dogmas e preconceitos. Sendo assim, o obscurantismo visa deturpar a função social da escola e convertê-la em instrumento de difusão das ideias irracionalistas e conservadoras.

É possível dizer que o Brasil vivenciou uma disputa de perspectivas de Justiça Social, ou seja, uma conservadora/fascista e outra emancipatória. A questão que fica é como tantos indivíduos se identificaram com as perspectivas conservadoras? Como tantos indivíduos que necessitam da garantia de direitos sociais puderam discursar contra a educação pública, contra os serviços públicos e contra a democracia. Não podemos esquecer que o obscurantismo exerceu impacto e, por meio de *fake news* levou à muitos indivíduos desacreditar na importância do processo democrático.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) ressaltam, que após a derrubada do regime militar e retomada da democracia, a promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988) consagrou o Estado Democrático de Direito como novo regime e estabeleceu a reconquista de espaços políticos que a sociedade civil havia perdido durante a vigência da ditadura. Segundo Cury (2002):

[...] o Estado Democrático de Direito inclui, completa, amplia e ressignifica o Estado de Direito e se torna o antídoto do Estado Autoritário. E ele é também um Estado não-conformista e agindo em vista do bem coletivo e de cada um, ele inclui a justiça social como um parâmetro de ação e neste sentido intervém na desigualdade e na exclusão. (CURY, 2002, p. 172-173).

O Estado Democrático de Direito instituiu mudanças de paradigmas das políticas públicas, reorientou os processos de trabalho e a função social da escola pública. No entanto, esse processo não ocorreu de forma instantânea, mas demandou e segue demandando um trabalho árduo e contínuo em prol da garantia dos direitos sociais da população. Em especial, pelo fato de que a ditadura militar deixou marcas/raízes profundas no contexto social, econômico, cultural e curricular.

A promulgação da CF/88 promoveu o fortalecimento de governos locais, por meio da união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, ensejou novos modelos de gestão das políticas públicas que demandam a descentralização e redemocratização da sociedade (OLIVEIRA, DUARTE, CLEMENTINO, 2017). Ao se estruturar sob o princípio da cooperação – Artigos 1º, 18, 23, 60, § 4, I – evidencia-se que, ao invés de um sistema hierárquico ou dualista foi elaborado um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo. Portanto, a CF/88 propõe um regime “[...] normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social como um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões” (CURY, 2002, p.170).

No âmbito educacional, a CF/88 se constitui como um marco histórico. Em seu Art. 206 estabeleceu os princípios que devem reger a educação, sendo estes:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

A LDB promulgada em 1996, reforça o que está posto na Carta Magna. Em seu artigo 3º estão elencados onze princípios para Educação brasileira, sendo oito baseados na CF/88. Segue os princípios instituídos pela LDB/96, Lei nº9394/96:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII – valorização do profissional da educação escolar;
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX – garantia de padrão de qualidade;
 X – valorização da experiência extraescolar;
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1966).

Lembrando que, a CF/88 e a LDB/96 emergiram após um período de regime militar. É prudente observar, que os princípios elaborados pelas mesmas marcam um novo momento histórico e estão articulados ao tripé da Justiça Social. Quanto aos aspectos redistributivos estão a garantia da educação como um direito social e, portanto, direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação passa então a ser pública e gratuita, devendo preocupar-se com as condições de acesso e, mais do que isso, de permanência dos estudantes. Configura-se então, uma das formas de sanar a dívida histórica com as classes menos favorecidas, que por tempos não tiveram acesso aos bancos escolares.

A categoria reconhecimento é evidenciada nos princípios que garantem o pluralismo de ideias, a liberdade de divulgar o pensamento, a arte e o saber. Estes, visam o reconhecimento da diversidade cultural existente em nosso país, o que implica na reelaboração dos currículos escolares. Portanto, dá-se o primeiro passo em prol da Justiça Curricular. Esse processo não permite uma visão romântica e acrítica, uma vez que vários empecilhos são postos na criação de um currículo emancipador, no entanto, constitui o início de uma caminhada.

A proposição da Gestão Democrática evidencia a categoria da representação, visa dar voz a comunidade escolar em busca de consolidar a escola a partir da prática social, afinal, não se resume a eleição de diretores, mas engloba a participação da comunidade escolar e a autonomia da instituição. O PNE (2014-2024), elaborou metas e estratégias para a concretização da Gestão Democrática na educação brasileira. Em específico, a Meta 19

estabelece um prazo de dois anos, “[...] para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (BRASIL, 2014).

Mesmo instituída na CF/88, na LDB/96, no PNE (2014-2024) e na Lei nº10.576/1995, a Gestão Democrática não se efetivou por completo no país e, conseqüentemente, ainda não é uma realidade na EMEF Beija Flor. Cabe destacar, que não foram encontradas no site do PNE (2014-2024) informações sobre o monitoramento de efetivação da Meta 19, o que inibi a compreensão de como a mesma vem se efetivando no país. Lutas seguem sendo travadas para garantir a Gestão Democrática, em especial, por configurar uma ruptura com um sistema de relações de poder fincadas no campo educacional.

Legalmente a organização da estrutura educacional brasileira atende aos princípios de garantia da Justiça Social, os quais estão articulados e não concebidos isoladamente. Saviani (2010, p. 772) ressalta que, ao pensar numa lei específica para educação está se visando sua institucionalização. Com efeito, “[...] se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos” (SAVIANI, 2010, p. 772).

Os artigos constitucionais não são garantia da efetivação dos referidos princípios no espaço escolar, mas sinalizam para onde a caminhada educacional está direcionada. É fundamental reconhecer que vários percalços se apresentam, a exemplo da permanência de indivíduos analfabetos em 2023, da não total garantia de acesso e permanência no espaço escolar, da ampliação das desigualdades, entre outros. A caminhada em busca de uma educação voltada à Justiça Social deve seguir, e, para tal, faz-se necessária a mobilização da sociedade civil e dos representantes políticos.

Cabe nesse momento elucidar sobre a organização da educação escolar, instituída pela LDB/96. A referida legislação delega incumbências a cada órgão e instituição envolvida com a educação escolar, sancionando a Educação Básica como um direito público e subjetivo. Com efeito, retoma os princípios e fins da educação nacional, esclarece o dever do Estado com a educação pública e ressalta que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuarão em regime de colaboração.

Cada órgão supracitado passa a ter incumbências específicas. A União é responsável pela coordenação da “[...] política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais

instâncias educacionais” (BRASIL, 1996), entre outros. Aos Estados, cabe ofertar como prioridade o Ensino Médio, garantir o transporte escolar, “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”, entre outros (BRASIL, 1996).

Aos municípios cabe ofertar como prioridade o Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil, e “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996), entre outros. É sobre a rede municipal que se assenta as discussões que serão apresentadas nos tópicos e capítulos que seguem na tese.

A educação e o ensino passam a ser compostos por níveis e modalidades. No Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – da LDB/96 estão dispostos os elementos sobre a Educação Básica (Cap. II) que compreende a Educação Infantil (Seção II), o Ensino Fundamental (Seção III), o Ensino Médio (Seção IV), e a Educação de Jovens e Adultos (Seção V). O mesmo ainda elucida sobre a Educação Profissional (Capítulo III), a Educação Superior (Cap. IV) e a Educação Especial (Cap. V). O Título VI, trata dos Profissionais da Educação e o Título VII dos Recursos Financeiros. Completando a organização da educação nacional, o Título VIII – Das Disposições Gerais – contém dispositivos relativos à Educação Indígena e à Educação a Distância (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB/96, Lei nº 9394/96, em seu Art. 21, a Educação Escolar é composta por Educação Básica e Educação Superior. A finalidade da Educação Básica, expressa no Art. 22 da LDB/96, é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Lembrando que, é dever do Estado com a educação escolar pública garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, organizada em: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A presente tese dedica-se à Educação Básica, em especial, ao nível do Ensino Fundamental e com o foco na etapa dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. O Ensino Fundamental é o segundo Nível da Educação Básica e sua organização está expressa no Título V, Seção III entre os Art. 32 e 34 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Esse nível de educação tem duração de 9 anos, sendo obrigatório e gratuito nas escolas públicas, ademais é subdividido em duas etapas: os AIEF que compreendem do 1º ao 5º ano e os Anos Finais do Ensino Fundamental que compreendem do 6º ao 9º ano.

O objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art. 32, BRASIL, 1996).

É importante salientar que, o Ensino Fundamental era composto de oito anos escolares e em 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que modificou os Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Os municípios tiveram um prazo de 10 (dez) anos para regulamentar a referida Lei. No campo teórico, duas vertentes surgiram a partir da implementação da mesma, ou seja, aqueles que são contrários e os que questionam sua aplicação no espaço escolar.

Saveli (2008), defende que a implementação da política permite a inclusão social, pois o Estado assume o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita às crianças da faixa etária de seis anos, resgatando um direito de cidadania. Porém, salienta a necessidade de um tratamento político, administrativo e pedagógico para a consecução dos objetivos da proposta. Gorni (2007), ressalta que pouco se sabe acerca da proposta e que pairam muitas dúvidas e preocupações, pois pode-se cair na tendência de meramente antecipar em um ano a idade de ingresso das crianças, o que poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho antes realizada no âmbito da Educação Infantil. Para a autora, se não for observada e planejada a sistemática de assessoramento às escolas a implantação da lei pode resumir-se à antecipação da alfabetização.

É importante ressaltar que, a Meta 2 do PNE (2014-2024) visa universalizar o ensino de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) à 14 (quatorze) anos, garantir que pelo menos 95% dos estudantes o concluam na idade recomendada e a até o último ano de vigência do plano. Segundo informações do IBGE (2013) e PNAD (2015), o percentual de pessoas de seis a quatorze anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental no estado do RS alcança um índice de 98,3% e o município de Toropi atingiu o índice de 98%.

Outro elemento contemplado pela LDB/96, é a possibilidade de diferentes organizações da Educação Básica considerando a pluralidade cultural do país. Fica expresso no Art. 23 que a Educação Básica poderá ser organizada em “[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na

competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996). Cabe a cada município organizá-lo de acordo as necessidades e realidades da população.

Diante do exposto, evidencia-se que, a LDB/96 organiza a educação escolar brasileira em níveis e modalidades, elenca princípios e reforça a necessidade de colaboração entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios. Para além, designa as responsabilidades de cada órgão e participante para com a educação e promove uma atenção particular a gestão escolar, detalhando suas incumbências no Art. 12:

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

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

No artigo seguinte, a LDB/96 trata das incumbências docentes no âmbito escolar, os quais têm papel fundamental e decisivo no que se refere à efetivação da gestão democrática. Afirmando que:

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

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que, das escolas espera-se uma gestão democrática, a LDB/96 estabeleceu, no seu Art. 14, os princípios que devem norteá-las:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

É importante se debruçar sobre algumas incumbências da gestão, as quais permitirão uma análise mais detalhada dos documentos da escola analisada. Para Militão e Militão (2018), na LDB/96 a elaboração e execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal atribuição da escola. Sendo assim, a gestão deve orientar-se para tal, uma vez que, a proposta pedagógica constitui os caminhos e rumos, que determinada comunidade busca para si e para aqueles que agregam seu entorno. Para o autor, além dessas atribuições e de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, como assegurar o cumprimento dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos, como prover os meios para a recuperação dos alunos que apresentam menor rendimento.

Outra importante dimensão da gestão escolar consiste na relação com a comunidade. Viera (2006) ressalta que é, também, papel da escola articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a sociedade. Concomitantemente é papel da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Evidencia-se que, a LDB/96 (BRASIL, 1996) promulga um novo momento na gestão escolar, a qual deve estar articulada com os princípios democráticos. Sendo assim, a gestão e a proposta pedagógica da escola não devem constituir-se de forma autoritária e sim participativa, pois a escola congrega indivíduos de uma determinada comunidade, os quais trazem consigo suas dificuldades, suas possibilidades, seus anseios, ou seja, toda sua trajetória pessoal e social. É possível que muitos indivíduos não tenham em sua trajetória a vivência de um princípio democrático, no entanto, um primeiro passo deve ser dado e a escola passa a ser um tempo e espaço propício para tal.

Para Cury (2002), a educação escolar deve constituir-se em um princípio antiautoritário, que permita a circulação do pensamento divergente, rejeitando posturas dogmáticas. Nessa direção, aqueles que compõem o setor administrativo de um estabelecimento escolar público, representam o interesse de todos e, portanto, devem dar oportunidade a todos desse valor que desenvolve e potencializa a razão individual e o abre para as dimensões cognitivas, sociais e políticas. A existência do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres e a autonomia financeira constituem elementos essenciais na consolidação de uma escola voltada à Justiça Social. Sendo assim, fazem parte da análise dos documentos e posicionamento dos participantes da pesquisa no subcapítulo: “3.3. A EMEF Beija Flor entre documentos e relatos”.

Nesse sentido, é legítima a necessidade da participação de gestores, docentes, estudantes e comunidade escolar na consolidação da proposta pedagógica da escola. Proposta esta, que deve ser construída “com” e não “para” determinado público. O período pandêmico demonstrou a necessidade dessa gestão democrática, uma vez que o distanciamento entre os atores sociais causou inúmeros impactos na aprendizagem, na sociabilidade, entre outras instâncias. Afinal: Quantos docentes sequer conheceram os seus estudantes? Quantos docentes planejaram aulas e não tiveram retorno? Quantos estudantes quiseram e não puderam realizar as atividades? Quantos estudantes abriram mãos de seu acesso à educação escolar para realizar obrigações familiares, cuidar dos irmãos mais novos?

A pandemia de COVID-19 aprofundou o afastamento da comunidade escolar da educação formal. Um dos caminhos possíveis para reaproximar a comunidade, docentes e estudantes perpassa pela Gestão Democrática, ao dar voz e vez a aqueles que foram afetados, aos seus anseios, as suas necessidades e dificuldades. Portanto, a construção democrática de uma proposta pedagógica pode se constituir em um passo em prol da garantia da Justiça Social.

O terceiro documento que demanda atenção, nesse momento, é o PNE (2014-2024), o qual introduz a racionalidade da prática educativa, a fim de superar as improvisações. Para tanto, estabelece diretrizes no Art. 2 da Lei nº 13.005/2014, quais sejam:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

As diretrizes do documento estão de acordo com os princípios estabelecidos na CF/88 e na LDB/96. Para além, foram elaboradas metas e estratégias para que as diretrizes possam tornar-se realidade, as quais são essenciais ao desejar consolidar uma educação crítica e emancipatória voltada à Justiça Social, pois visam a garantia e efetivação de direitos constitucionalmente assegurados.

As metas do PNE (2014/2024) estão estruturadas em dois pilares, um referente aos estudantes e o outro aos professores. Aos primeiros, se estabelecem metas e estratégias que visem universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos; universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) à 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; alfabetizar todas crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica; fomentar a qualidade em todas etapas e modalidades de modo atingir melhores índices no IDEB.

Entre as metas destinadas à melhoria da qualidade e condição do trabalho docente estão: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios uma política nacional de formação dos profissionais da educação assegurado que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior e 50% pós-graduação; equiparar o rendimento aos demais profissionais com escolaridade equivalente; assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e tomar como referência o piso salarial nacional profissional definido pela CF/88 (BRASIL, 1988); efetivar a Gestão Democrática; Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, “[...] o patamar de 7% do Produto Interno Bruto do País até o 5º ano de vigência deste PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL 2014).

Ao observar as metas e estratégias instituídas no PNE (2014/2024), evidencia-se que, a sua estruturação demanda ações dos três pilares da Justiça Social. Essa conjuntura permite ressaltar, que não há como desvincular esses pilares ao ensejar uma educação crítica e emancipatória. Como já elucidado por Fraser (2006), é fundamental desenvolver remédios “transformativos”, ou seja, que atuem na estrutura subjacente da sociedade, caso contrário, não estaremos sanando as injustiças, mas amenizando-as e mantendo a lógica neoliberal. Entretanto, é preciso evidenciar, que em 2022 muitas metas do PNE (2014-2024) não alcançaram o que haviam estabelecido. Um exemplo é a Meta 6 que visa oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, a fim atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, no entanto o Brasil alcançou o percentual de 13,5% e o município de Toropi não propicia a educação integral em nenhuma das escolas da rede (BRASIL, 2014). Sendo assim, observa-se que, os direitos básicos assegurados constitucionalmente não são uma realidade concreta.

O estado do RS desenvolveu de acordo com o CF/88, LDB/96 e o PNE (2014/2024) as: “Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino”, por meio do Parecer 545/2015 (BRASIL, 2015). O documento objetivou situar as Diretrizes Nacionais num contexto mais próximo das realidades das escolas do estado. Ademais, ressalta como finalidade da educação escolar a formação humana integral, ciente de que esse compromisso se relaciona com a “educação integral” e com a efetivação de uma escola de tempo integral, a partir de uma nova percepção de currículo que supere o peso “conteudista” e considere os estudantes e as realidades por eles vivenciadas como sujeitos sociais.

O Parecer 545/2015 (BRASIL, 2015), destaca a necessidade de maior ênfase em alguns dos princípios da educação escolar propostos pela LDB/96, a fim de ampliar as condições para uma educação de qualidade, como o princípio de “Igualdade de Condições de Acesso e Permanência”, “valorização do profissional da educação escolar”, “gestão democrática do ensino público”, “garantia de padrão de qualidade”, “valorização da experiência extraescolar” e “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Dessa forma, destaca a necessidade de romper com visões pedagógicas voltadas a meritocracia e ao assistencialismo, atentar para que as formações iniciais e continuadas pensem a educação de forma articulada, considerando as necessidades e a diversidade sociocultural e econômica que representa o conjunto da população brasileira.

As legislações aqui apresentadas concretizam a existência do Estado Democrático de Direito e a derrubada de um regime autoritário e acrítico, como foi a ditadura militar. Sendo assim, conjecturam ações, metas, estratégias e princípios que visam consolidar uma educação crítica e emancipatória. No entanto, entre o legal e o real existe um abismo a ser transpassado, pois o direito constitucionalmente assegurado não é sinônimo de direito efetivado. Somado a isso, a pandemia de COVID-19 contribuiu para a ampliação das desigualdades escolares e sociais. Portanto, a caminhada em prol de uma educação voltada à Justiça Social demanda sucessivas lutas.

Não era pretensão desse tópico fazer uma análise crítica detalhada da promulgação das leis que regem a educação brasileira, mas apresentá-las para fundamentar as discussões que seguem. Cabe destacar, que para além dos documentos apresentados, a BNCC configura um novo momento no cenário educacional, o qual é impossível deixar passar despercebido, entretanto, os debates acerca desta serão aprofundados no próximo capítulo, o qual terá como centralidade as discussões sobre currículo.

A seguir, inicia-se a apresentação da análise dos dados obtidos por meio dos documentos e questionários. O objetivo inicial do subcapítulo foi de realizar a análise dos documentos orientadores da escola, os quais formam o eixo estruturante de suas ações, no entanto, com o desenvolvimento da pesquisa observou-se a necessidade de contrapor os documentos com os relatos dos sujeitos.

3.3 A EMEI BEIJA FLOR ENTRE DOCUMENTOS E RELATOS

O presente subcapítulo visa dar ênfase aos desdobramentos advindos do objetivo específico: “Verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS”. Nessa direção, foi realizada a análise do PPP (TOROPI, 2019), do Regimento Escolar (TOROPI, 2017) e do Plano de Estudo da EMEF Beija Flor (TOROPI, 2017), os quais foram solicitados à SMEC em 14/06/2019, por meio de um memorando, uma vez que a direção da escola não tinha certeza se estava em posse dos documentos atualizados.

Arquitetar um projeto de educação e de escola, por meio dos documentos orientadores, refere-se ao delineamento do trabalho pedagógico dos docentes e, com isso, da sociedade futura. Nas palavras de Veiga (2002, n.p), o projeto pedagógico é uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente e, por isso, é, também, político, pois está intimamente “[...] articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

Para Saviani (1983, p. 93), a dimensão política do PPP “[...] se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Segue o autor destacando que na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivar a intencionalidade da escola, que supõem-se ser a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. E, sendo assim, o PPP é pedagógico, pois define as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seu propósito e intencionalidade.

Freire (1991, p. 41), destaca que não há administração ou projetos pedagógicos neutros, pois todo “projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991, p. 42-43). Refletir sobre a educação voltada à Justiça Social demanda compreender como se deu a construção dos documentos orientadores da escola e a

intencionalidade que remetem à mesma. Assim sendo, analisá-los é, também, analisar as relações de forças expressas na comunidade escolar.

Nesse subcapítulo as análises terão centralidade no Plano de Estudos, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, mediadas pelas legislações que os constituem, ou seja, CF/88, LDB/96 e PNE (2014-2024). O Documento Orientador Curricular Municipal (DOM) (TOROPI, 2021) será abordado no próximo capítulo, o qual é dedicado as discussões sobre currículo e Justiça Curricular, uma vez que se constitui em um recorte da BNCC, com poucas inserções das docentes e mediado por uma empresa privada.

Ao iniciar a leitura dos documentos duas observações foram imediatas. A primeira, devido a capa do Plano de Estudos apresentar a data de 2017, a capa do PPP de 2019 e o Regimento Escolar não expor o ano de sua elaboração, no entanto na descrição do arquivo consta “Regimento 2015-2016 atualizado em 2017” (TOROPI, 2017a). As datas de elaboração permitem considerar que mesmo sendo o Plano de Estudos uma decorrência do PPP, o último está mais atualizado que o primeiro. Para além, esse viés demonstra que não há necessariamente uma articulação entre os documentos, uma vez que não são atualizados anualmente.

A segunda observação refere-se ao PPP, o qual é designado para todas as escolas do município e não, especificamente, para a EMEF Beija Flor, como expressa sua capa “Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais de Toropi” (TOROPI, 2019). Para além, o Plano de Estudos se dirige tanto a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental de 9 anos, já o Regimento Escolar refere-se apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O PPP (TOROPI, 2019) não expressa o nível da educação que aborda, mas em determinados momentos refere-se a Educação Infantil e em outros ao Ensino Fundamental.

Essas primeiras observações demonstram que a rede municipal de educação de Toropi construiu documentos centralizadores e, sendo assim, desconsiderou a especificidade de cada realidade escolar, bem como do nível de educação. Mesmo sendo um município de pequeno porte, com apenas três escolas municipais, é necessário lembrar que cada uma atende há um determinado público, o qual apresenta particularidades, afinal, os estudantes, os pais, as docentes e as direções não são as mesmas. Ademais, a gestão da escola sequer sabia se os mesmos estavam atualizados, o que levou a solicitá-los à SMEC.

A construção de documentos orientadores como mera formalidade burocrática é uma prática recorrente no campo educacional. No entanto, tal prática resulta na negação do reconhecimento e da participação de um coletivo, o que culmina no silenciamento de suas vozes, necessidades, anseios e sonhos. Tal realidade nega a vivência democrática da

comunidade escolar, bem como o exercício da cidadania, tornando-se um empecilho para efetivação da Justiça Social.

Dando sequência na leitura dos documentos o PPP (TOROPI, 2019) chamou atenção, pois no decorrer do texto foram percebidas lacunas. A exemplo dos excertos que seguem:

2.3 Diretrizes Metodológicas

No primeiro ano o processo de aprendizagem é desenvolvido de forma lúdica, respeitando a idade e a alógica da criança. Os jogos, as brincadeiras, os desenhos, as atividades de leitura e escrita, enfim trabalhos múltiplos norteiam sempre objetivos didáticos- pedagógicos, visando o desenvolvimento integral do educando.

E demais séries. (TOROPI, 2019, p. 6, grifo nosso).

2.7. Diretrizes Organizacionais

Os eventos das escolas municipais serão planejados participativamente e expostos no calendário de eventos de cada escola, e poderão constar com apêndice neste documento.

Colocar nº máximo de alunos por professor/turma. (TOROPI, 2019, p. 9, grifo nosso).

Conforme expresso é evidente que o PPP não foi finalizado, o que ganha ênfase devido a incompletude das informações. A ausência de um PPP completo, construído coletivamente e revisado constantemente impacta no trabalho escolar. Se a escola não possui uma intencionalidade educativa definida, abre-se espaço para cada docente organizar seu trabalho de forma individualizada e, portanto, com diferentes intencionalidades. Nessa direção, como avaliar o trabalho docente e pedagógico se não há parâmetros para tal e sequer a gestão possui ciência dos mesmos?

Gandin (2006), ressalta, que a construção do PPP é um processo que necessita de uma qualidade, que é ao mesmo tempo técnica e política. Portanto, sua elaboração é uma tarefa complexa e indispensável para quem busca uma educação que contribua com a construção de uma sociedade mais justa. Veiga (2002), complementa, destacando que o PPP não é algo a ser construído e depois arquivado como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

É fundamental nesse momento, evidenciar que a Análise de Conteúdo permitiu considerar que os documentos apresentam como esteio dois elementos, ou seja, a Filosofia da Instituição de Ensino e os Princípios Norteadores da Educação. O único documento que não apresenta os mesmos vem a ser o Documento Orientador Curricular Municipal. O Quadro 6, apresenta a Filosofia do Estabelecimento de Ensino elencada em cada documento.

Quadro 6 – Filosofia do Estabelecimento de Ensino

REGIMENTO ESCOLAR (2017a, p. 5)	PLANO DE ESTUDOS (2017b, n.p)	PPP (2019, p. 9)
A Escola tem como Filosofia, educar na Liberdade com Responsabilidade, buscando o desenvolvimento integral do aluno.	As escolas Municipais de Ensino Fundamental de Toropi têm como filosofia, educar na Liberdade com Responsabilidade, buscando o desenvolvimento integral da criança.	As escolas municipais do Ensino Fundamental e Educação Infantil do Município de Toropi tem como filosofia “Educar com Liberdade e Responsabilidade”, buscando o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua individualidade.

Fonte: Regimento Escolar (TOROPI, 2017a), Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) e PPP (TOROPI, 2019).

É possível observar que, a Filosofia do Estabelecimento de Ensino apresentada nos três documentos está vinculada aos princípios estabelecidos na CF/88, na LDB/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conseqüentemente, está relacionada as legislações vigentes que garantem o direito à educação. No entanto, o caráter formal do texto eliminou as características da comunidade em que a escola está inserida, bem como suas necessidades e anseios.

O PPP (TOROPI, 2019), ao expressar a Filosofia do Estabelecimento de Ensino, utilizou uma linguagem plural, afinal se refere as três escolas do município e a níveis diferentes da educação. Essa organização desconsidera a especificidade de cada instituição, padronizando a educação municipal, como se não houvessem diferentes formas de ser e viver a escola em um município de pequeno porte.

Outro ponto a ser considerado na análise da Filosofia da Instituição de Ensino, é a mudança da terminologia “aluno” para “criança”. Inicialmente, acreditou-se, que a mesma estava relacionada ao sentido conceitual de ambas categorias, no entanto, a análise não evidenciou esse posicionamento. No decorrer dos documentos a palavra “aluno” é utilizada recorrentemente e a terminologia “criança” perde espaço, portanto, consistem em apenas elementos de escrita e não de sentido ou significado.

Cabe voltar atenção aos Princípios Norteadores da Educação, abordados em cada documento. Para tanto, os mesmos são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Princípios Norteadores da Educação

REGIMENTO ESCOLAR (2017a, p. 5)	PLANO DE ESTUDOS (2017b, n.p)	PPP (2019, p. 5)
Seus princípios norteadores fundamentam-se na igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola, garantindo um padrão de qualidade; respeitando sua realidade nos aspectos psicológico, social, intelectual, motor e cognitivo; na coerência da prática pedagógica, na afetividade e solidariedade; no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias.	Seus princípios norteadores fundamentam-se na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade: na criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade nos aspectos: psicológico, social, intelectual, motor e cognitivo; na coerência da prática pedagógica, na afetividade e solidariedade; no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias.	a) homogeneia de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade; b) heterogeneia no processo, respeitando a individualidade do aluno nos aspectos psicológico, social, intelectual, motor e cognitivo; c) na coerência da prática pedagógica, na afetividade e solidariedade; d) no resgate dos valores morais, sociais e críticos da educação, respeitando a liberdade de expressão e pluralismo de ideias; e) na participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional.

Fonte: Regimento Escolar (TOROPI, 2017a), Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) e PPP (TOROPI, 2019).

Assim como na Filosofia da Instituição de Ensino, os Princípios Norteadores da Educação apresentam um texto de caráter formal, vinculado a CF/88, a LDB/96 e ao ECA. As referidas legislações, estabelecem ações para consolidação da Justiça Social no campo educacional e o fato da escola considerá-las como princípios norteadores demonstra a confiança na credibilidade dos mesmos. No entanto, mais uma vez foi evidenciado que os elementos da realidade para a qual foram elaborados não compunham os Princípios Norteadores da Educação. Ademais, é necessário lembrar, que os documentos não são reformulados anualmente e não estão finalizados, elementos esses, fundamentais para as análises que seguem.

Após essa análise inicial, é fundamental destacar que, tanto a Filosofia da Instituição de Ensino, quanto os Princípios Norteadores da Educação e as categorias definidas *a priori* foram fundamentais para inferência das Unidades de Contexto. Para além, evidenciou-se que, a análise dos documentos não poderia ser feita desvinculada dos demais objetivos específicos da tese, afinal, falar sobre Justiça Social demanda contrapor informações. Sendo assim, foi impreterível articular os dados obtidos nos documentos com os dos questionários e, portanto, ao objetivo específico: analisar de que maneira a comunidades escolar de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social.

As análises iniciais dos documentos, constantes leituras e releituras foram realizadas durante a Análise de Conteúdo, para apropriar-se do conteúdo manifesto e chegar as categorias. A partir da Análise de Conteúdo três unidades de contexto emergiram, sendo estas: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, “respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante” e “participação como fundamento do processo educacional”. No transcorrer do texto serão elucidados os desdobramentos das mesmas em Unidades de Registro, no entanto as três categorias elencadas *a priori*, quais sejam: reconhecimento, redistribuição e representação que, também, foram focos na construção dos questionários, se mantiveram.

A análise dos dados está apresentada nos três subcapítulos que seguem, ou seja, 3.3.1 Redistribuição: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade; 3.3.2 Reconhecimento: respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante e 3.3.3 Representação: participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional.

3.3.1 Redistribuição: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade

O ponto de partida para análise dos documentos deriva das discussões advindas da Unidade de Contexto “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, que se desdobra na categoria redistribuição. A fim de propiciar as referidas condições ao educando, a CF/88 em seu Art. 208 assegura como dever do Estado para com a educação a garantia do: “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). Os referidos elementos são reforçados na LDB/96, em seu Art. 4º inciso VIII “[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

Cabe, nesse momento, direcionar atenção para cada um dos elementos imprescindíveis, legalmente, para garantia de condições de acesso e permanência no espaço escolar, ou seja: o transporte, distribuição de materiais escolares, merenda/alimentação e assistência à saúde. Em um capítulo específico será abordada a configuração da educação escolar durante a Pandemia de COVID-19 e os aspectos de acesso e permanência dos estudantes, uma vez que o referido período impactou na educação escolar, contribuindo sobremaneira para a ampliação das

desigualdades econômicas, sociais e escolares, sendo assim, compõem a unidade de contexto analisada.

A mobilidade dos estudantes até a escola é o primeiro passo para que se possa falar sobre “igualdade de condições de acesso e permanência”, portanto, o transporte escolar passa a ser um elemento imprescindível para tal. O município de Toropi garante o transporte escolar a todos estudantes, em especial, pelo fato de a maioria residir na área rural. Segundo os questionários, apenas 1 (um) estudante não utiliza o transporte escolar, pois constitui grupo de risco para a COVID-19.

Sendo o transporte um direito dos estudantes, foi necessário compreender por meio dos questionários a percepção da comunidade escolar sobre a qualidade deste no referido município. Segundo 59% dos participantes o transporte é bom, 22% o consideraram excelente e 19% mediano. Como sugestões de melhoria do transporte escolar, foram elencados elementos como: monitores, rotas mais curtas, instalação de ar-condicionado, renovação da frota e paradas de ônibus a fim de concentrar os estudantes da cidade em lugares específicos, uma vez que o ônibus passa em frente as suas casas. Os estudantes, apontaram alguns elementos específicos para melhoria do transporte como: ter banheiros, bancos mais macios e confortáveis, e, que todos usem o cinto de segurança. Para além, alguns relataram que deveria ser proibido ouvir *funk*, enquanto outros solicitaram a liberação para ouvir tal estilo musical. Portanto, observa-se que o transporte também é um espaço educativo e cultural.

Se comparada a realidade de outros municípios brasileiros, é possível afirmar que as condições de acesso à escola, no que se refere ao transporte escolar, propiciadas pelo município de Toropi são excelentes. No entanto, é necessário lembrar, que essas condições são asseguradas legalmente e são resultantes de um conjunto de políticas públicas que foram postas em prática.

Como já exposto, a CF/88 assegura ao estudante da escola pública o direito ao transporte escolar e a LDB/96 complementa em seu Art. 11 que cabe aos municípios: “VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (BRASIL, 1996). Considerando a complexa realidade brasileira, propiciar o acesso à educação escolar é um desafio enfrentado pelo poder público, sendo assim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contribui com o acesso à educação por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar²¹ e pelo programa Caminho da Escola, os quais propiciam a aquisição de transportes escolares a partir da transferência de recursos financeiros.

²¹ Lei nº 10.880, de 2004 (BRASIL, 2004).

As políticas e programas supracitados são essenciais para que o município consiga efetivar o acesso à educação, caso contrário, muitos estudantes estariam fora da escola. Portanto, a democratização do acesso à educação foi um grande passo contra as desigualdades educacionais que assolam o Brasil, mas não as eliminaram. Sendo assim, políticas públicas complementares as legislações são essenciais para efetivar a igualdade de oportunidades. Caso contrário, pensar em uma educação voltada à Justiça Social constituir-se-á em uma utopia.

A permanência no espaço escolar, também, perpassa pelo acesso aos materiais didáticos, à exemplo de cadernos, borrachas, lápis, etc. Materiais esses, garantidos enquanto direito pela LDB/96 em seu Art. 4º inciso IX. Os sujeitos da pesquisa foram questionados se a escola propicia os referidos materiais, de modo que 28 (vinte e oito) relataram que sim, 2 (dois) dizem não saber e 1 (um) relatou que a escola não propicia. Para além, a maioria dos participantes adultos considerou de suma importância o acesso gratuito desses materiais. Para a professora Leticia (27/09/2021) é importante, “[...] pois temos alunos com poucas condições financeiras para adquirir os materiais”. O funcionário Martin (27/09/2021), destacou que muitas “[...] famílias menos favorecidas encontram um apoio para que seus filhos continuem estudando, ou seja, permanência dessas crianças na escola” e o pai/responsável José, destacou ser “[...] muito importante o fornecimento de material escolar principalmente para termos uma igualdade entre os alunos de diferentes classes sociais”.

É sob as dificuldades financeiras que se assenta a justificativa sobre importância de a escola propiciar de forma gratuita os materiais escolares aos educandos. Sendo assim, os sujeitos reconhecem e confirmam uma verdade já afirmada e reafirmada, ou seja, que as desigualdades econômicas se perpetuam e se ampliam nas desigualdades escolares. É fundamental a manutenção e criação de políticas públicas que procurem sanar as desigualdades educacionais e econômicas, concretizando um movimento contra hegemônico, pois para muitos a escola é único espaço possível de enfrentamento das injustiças em um mundo clivado por elas.

Dubet (2008), destaca que a democratização do acesso à educação progrediu, entretanto engendrou decepções. A igualdade de oportunidades não conseguiu se efetivar e, para tal, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola, modificando profundamente a estrutura do sistema escolar, a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Para tanto, seria necessário pensar na justiça escolar em termos de equidade e de consequências sociais das desigualdades escolares, pois a justiça se relaciona com a maneira pela qual a escola trata os estudantes à despeito das desigualdades que cria.

As respostas de dois participantes da pesquisa destoaram dos demais e, sendo assim, também, merecem atenção. Para o participante Pedro (27/09/2021): “o Estado deve oferecer profissionais capacitados, os materiais são responsabilidade dos pais” e Maria (27/09/2021) ressalta que: “se alguém precisa é importante que tenha, mas também há outros meios de assistência social para isso”.

Os relatos supracitados expressam que as ações do Estado e da Família, no que concerne à educação escolar, devem estar em esteios diferentes. Considerar a família como a única responsável por fornecer os materiais escolares implica desconsiderar as desigualdades sociais. Conforme Valle (2013), embora a igualdade de oportunidades seja chave na consolidação de políticas de democratização, em sociedades marcadas por desigualdades como a brasileira, o sonho dessa igualdade está longe de se concretizar.

É evidente que as ações de democratização escolar contribuíram para que os oprimidos acessassem um espaço antes destinado aos privilegiados. No entanto, a igualdade jurídica de acesso vem sendo justificativa para que a meritocracia ganhe ênfase no campo da educação, essa percepção faz com que o mérito harmonize as diferenças individuais e as desigualdades sociais, como se os obstáculos ao avanço individual desaparecessem com o acesso à escola, explica Valle (2013). Assim como a autora, cabe questionar porque seria a escola um mar de justiça num mundo marcado por injustiças?

A igualdade jurídica no acesso à educação é o início para combater as desigualdades educacionais, mas não é o final dessa luta. Faz-se necessário, perceber as desigualdades vivenciadas pelos estudantes e a partir destas criar ações e políticas públicas que permitam propiciar uma certa igualdade de oportunidades, a exemplo da gratuidade dos materiais escolares e do transporte escolar. Sendo assim, a promulgação da LDB/96 e os programas públicos derivados destas são essenciais na luta contra às desigualdades econômicas e educacionais.

Os estudantes apresentaram relatos ímpares sobre a importância da gratuidade dos materiais escolares. Segundo a estudante Camila (01/12/2021): “quando precisamos a Cláudia traz para a gente e todo mundo pode pedir”; Mariani (01/12/2021) evidenciou que: “No início do ano distribuíram para quem precisa. Acho ótimo isso!”; nas palavras de Pablo (01/12/2021): “quando termina alguma coisa eles dão e quando você pede eles dão e são para todas as crianças”; e, de acordo com Gabriel (01/12/2021): “é muito bom, porque tem pessoas que não tem condição”.

Os estudantes destacaram a necessidade da igualdade de oportunidades, uma vez que o termo “é para todo mundo” é utilizado de forma recorrente em suas respostas. Para além,

reiteraram as desigualdades econômicas entre as famílias, fator que impacta na compra dos referidos materiais. O reconhecimento da necessidade da justiça distributiva dos materiais ultrapassou o individual e deu destaque ao coletivo, o que implica uma forma de justiça e o reconhecimento da diversidade socioeconômica entre os estudantes do município.

A percepção dos estudantes é fundamental para a consolidação de uma sociedade e escola justas. Como apresenta Dubet (2008), os desequilíbrios econômicos acentuam as dificuldades e a exclusão dos grupos oprimidos, no centro de um modelo que busca convencer que as desigualdades produzidas pela escola continuam sendo justas. Entretanto, os estudantes da EMEF Beija Flor evidenciam que reconhecem as desigualdades, bem como elementos que as produzem e devem ser superados.

Dando sequência as discussões da categoria redistribuição e do princípio “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, cabe abordar a alimentação escolar. Esse debate ganha ênfase, também, pelo fato de o Brasil apesar de ser um dos maiores importadores de grãos do mundo retrocedeu na luta contra a fome. O levantamento da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional²², inferiu que 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer no país, índice esse equivalente ao patamar da década de 1990, em especial durante o período pandêmico.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) em seu Art. 3º sancionou a alimentação escolar como direito dos estudantes da educação básica pública e dever do Estado, regulamentando o Art.208 inciso VII da CF/88, a LDB/96 em seu Art. 4º Inciso VIII, bem como no Art. 4º do ECA. Para tanto, institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o objetivo de contribuir com o “[...] crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais” durante o período letivo (BRASIL, 2009). Ações estas que utilizam dos recursos financeiros do FNDE em conformidade com a CF/88.

A alimentação escolar é enfatizada no PPP (2019, p. 10) da EMEF Beija Flor, o qual destaca que “[...] o serviço de assistência em nutrição visa melhorar as necessidades de nutrição dos alunos, através do fornecimento de merenda escolar pela Prefeitura Municipal/Ministério da Educação (MEC)/FNDE, com orientação e acompanhamento de nutricionistas”. Portanto, o

²² Acessível em: [https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2022-06/pesquisa-aponta-que-fome-atinge-331-milhoes-de-pessoas-no-pais#:~:text=Levantamento%20divulgado%20hoje%20\(8\)%20pela,da%20Covid%2D19%20no%20Brasil.](https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2022-06/pesquisa-aponta-que-fome-atinge-331-milhoes-de-pessoas-no-pais#:~:text=Levantamento%20divulgado%20hoje%20(8)%20pela,da%20Covid%2D19%20no%20Brasil.)

PPP prevê o que consta nas legislações educacionais e articula-se com as políticas públicas existentes o que possibilita ações de aprimoramento da alimentação escolar.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre sua percepção quanto a qualidade da alimentação escolar. Um percentual de 71% dos pais/responsáveis, funcionários e docentes consideraram a merenda escolar excelente e 29% boa. Entre os estudantes apenas 2 (dois) relataram que não usufruem da mesma, o primeiro devido a alergias alimentares e o segundo, justificou que sua mãe prefere que leve a comida de casa.

Os participantes foram convidados a refletir sobre a importância de a escola propiciar a merenda escolar. Para José (27/09/2021), a importância da merenda “[...] é que os alunos com a barriga cheia aprendem melhor!”, segundo Joana (27/09/2021): “é muito importante na questão de ser feita por uma nutricionista e também para ter uma integração entre os alunos para aprenderem a conviver em sociedade”. Segundo o funcionário Caio (27/09/2021): “algumas crianças tem a merenda escolar como principal refeição” e para a docente Fernanda (27/09/2021) a merenda escolar garante “[...] uma alimentação de qualidade e com os nutrientes necessários para os estudantes durante sua permanência na escola”. Apenas 1 (um) dos pais/responsáveis ressaltou que não vê “[...] como essencial a oferta da merenda, deveria ter mais preocupação com a qualidade do ensino” (Pedro, 27/09/2021).

Sobre a questão da importância da merenda escolar os estudantes dizem: “Porque se não os alunos passariam fome e não teriam energia para estudar” (Camila, 01/12/2021); “Para manter a energia dos alunos durante os estudos (mesmo que normalmente o recreio é depois do lanche) e muitas famílias não tem como enviar comida todo santo dia para seus filhos” (Mariani, 01/12/2021); “É importante, porque tem crianças que os pais não têm condições de comprar alimentos para comer” (Pablo, 01/12/2021) e “Para não ter fome na aula e porque tem pessoas que as vezes não tem nada para comer” (Gabriel, 01/12/2021).

Ao analisar o conteúdo das respostas, evidencia-se três elementos centrais: O primeiro, é a relação entre alimentação e aprendizagem; o segundo, refere-se a importância do trabalho da nutricionista em prol de uma alimentação saudável e balanceada; e, o terceiro elemento, destacado, em especial, pelos estudantes, refere-se ao impacto das desigualdades sociais na segurança alimentar. Como bem expresso: nem todos teriam condições de levar “merenda todo santo dia”.

Segundo Santos e Henrique (2018), a alimentação escolar surgiu como uma política compensatória em 1995 e, atualmente, constitui-se como garantia universal do direito humano à alimentação e está inserida no âmbito dos direitos sociais. Nessa direção, a importância de programas como o PNAE incide no reconhecimento de questões estruturais, estabelecidas pelas

desigualdades sociais que levam uma grande massa populacional à insegurança alimentar. Assim sendo, a consolidação de políticas públicas que garantam os direitos do cidadão deve fazer parte da agenda dos que estão comprometidos com a educação, com a democracia e com o combate às injustiças na sociedade contemporânea, destacam os autores.

Concordando com os autores e com os participantes da pesquisa, é necessário ressaltar a importância da defesa da segurança alimentar no espaço escolar, pois, para alguns, essa será a refeição mais consistente que terão durante o dia. Para além, é fundamental destacar o reconhecimento dos estudantes sobre o impacto que as disparidades sociais exercem nas desigualdades escolares, o que demonstra uma percepção crítica diante das situações de injustiça. Sendo assim, a garantia do direito à alimentação escolar se faz emergente, em especial, por esse direito básico ser negado à muitas crianças e adultos fora do espaço escolar, os quais acabam dependendo da escola ou de outros serviços públicos para garanti-los.

Mais uma vez é prudente recorrer a Fraser (2006), sobre a importância de teorizar como a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam, afinal, a justiça exige tanto da redistribuição como do reconhecimento. A exemplo do reconhecimento das desigualdades sociais e efetivação de ações de redistribuição, como é o caso do PNAE. No entanto, mesmo sendo uma política extremamente importante, constitui-se em um dos remédios afirmativos da justiça, ou seja, corrige os efeitos desiguais sem abalar a estrutura que os engendram.

Cabe voltar atenção a mais um dos elementos imprescindíveis para a análise da Unidade de Contexto “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo um padrão de qualidade”, ou seja, a Assistência à Saúde. Segundo o PPP (TOROPI, 2019, p.5), está sob responsabilidade administrativa da SMEC em ação conjunta e integrada com a Secretaria Municipal de Saúde e Ação Social, prestar serviços com a intenção de “promover, preservar, recuperar e melhorar à saúde do aluno”.

É importante destacar, que encontramos uma lacuna na pesquisa, no que se refere a Assistência à Saúde, pois não haviam sido elaboradas questões sobre a temática, o que impede de contrapor os documentos com os relatos dos participantes. No entanto, enquanto docente atuante por 5 (cinco) anos na EMEF Beija Flor, posso citar que entre os serviços estavam a visita quinzenal de um dentista à escola com objetivo de realizar a escovação com os estudantes, a escovação bucal diária²³ em que escova e pasta dental eram propiciados, os cuidados com a

²³ A escovação bucal ocorria diariamente anterior a pandemia de COVID-19. Durante o período pandêmico a mesma não vinha sendo realizada, tendo em vista a proliferação do vírus.

atualização da carteirinha de vacinação, encaminhamento psicológico e neurológico se necessário e o contato com os familiares e posto de saúde caso ocorresse alguma emergência.

Um dos elementos da Unidade de Contexto até aqui analisado merece particular atenção, ou seja, “garantindo um padrão de qualidade”. Elemento esse, que se constitui enquanto princípio da educação no município de Toropi e, conseqüentemente, da EMEF Beija Flor. Para iniciar a análise é necessário questionar: o que é uma educação de qualidade? Quais sentidos e significados a palavra qualidade carrega? Segundo um dos participantes da pesquisa: “[...] à escola caberia apenas a preocupação com a qualidade do ensino [...]” (Lucas, 27/09/2021), mas o que isso significa?

Uma análise crítica ao conceito empregado à palavra qualidade deve ser realizada. Golbspan e Gandin (2014), expressam que os rumos da educação vêm surgindo sobre a bandeira da “qualidade”, mesmo sendo uma palavra vazia e moldada de acordo com a ideologia dominante. É sobre o conceito de qualidade que no cenário de competição capitalista a educação vem sendo submetida a comprovar sua eficiência, para tanto é mensurada, quantificada e ranqueada, a exemplo das avaliações em larga escala, que resultam no IDEB. Cabe questionar se é essa qualidade que ensejamos no espaço escolar? Será que pensar em uma educação voltada a Justiça Social configura ranquear as escolas mais e menos qualificadas para tal? Será que é possível ranquear a melhor escola desconsiderando a realidade social em que está inserida?

Entretanto, elucidam os autores, que só há estabelecimentos educacionais de qualidade, quando existe a falta desta, portanto, a negação da igualdade. Nessa direção, as lutas contra hegemônicas não se tratam de uma anulação do termo, e sim de uma rearticulação do significado da palavra, aproximando-a da democracia e afastando-a da competição e do individualismo, pois:

A hegemonia, como discutimos aqui, constrói-se historicamente na estrutura social, na qual as palavras ocupam uma posição de centralidade. A construção sócio histórica da definição hegemônica de qualidade, mesmo que nas condições presentes conecte-se ao senso comum em torno da noção de riqueza e privilégio, é articulada socialmente e, por isso, não determinada ou absoluta, mas sempre em disputa. (GOLBSPAN; GANDIN, 2014, p. 61).

É necessário estar atento a centralidade que algumas palavras vêm empregando ao âmbito educacional, pois a linguagem que carregam está atrelada a intencionalidade para qual ensejam direcionar o campo educativo. Giroux (1997a, p. 34), destaca que, o “[...] real sentido da linguagem educacional deve ser compreendido como produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições que a governam, e, finalmente, através das relações sociais,

políticas e ideológicas para as quais ela aponta e as quais ela legitima”. Para ele, qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora deve gerar um discurso que supere a linguagem da administração e conformidade.

Os dados analisados permitem considerar que a qualidade educacional expressa nos documentos orientadores da EMEF Beija Flor está em acordo com a CF/88, LDB/96 e ECA. Evidenciou-se, que o município efetiva para todos os estudantes o acesso ao material didático-escolar, ao transporte, a alimentação e a assistência à saúde, de forma que os participantes da pesquisa os compreendem como essenciais para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes no espaço escolar. Essa realidade, faz com que o município tenha todas as crianças em idade escolar usufruindo de seu direito a educação, que permite considerar que políticas públicas devem ser efetivadas, acompanhadas e fiscalizadas pela população.

É importante considerar, que “sucesso” e “fracasso” escolar são categorias produzidas pela própria instituição escolar (LAHIRE, 1997). Para o autor, é preciso analisar as variações históricas e sociais sobre as categorias sucesso e fracasso, pois de um lado são produtos do discurso histórico da configuração escolar e econômica e, por outro lado, variam historicamente. Afinal, passar de ano não tem o mesmo sentido para o filho de um operário e de um empresário. Sendo assim, falar em sucesso escolar não constitui apenas a aprovação, mas o rompimento de barreiras em prol da diminuição das desigualdades sociais e escolares, portanto, em prol da Justiça Social,

A qualidade educacional expressa nos documentos analisados e posta em prática, no que se refere a categoria redistribuição na EMEF Beija Flor, consiste na garantia de direitos constitucionalmente assegurados. Sendo assim, observa-se que as políticas públicas em prol da educação, se efetivadas, contribuem para a diminuição das desigualdades, pois auxiliam com aportes que a privação econômica das famílias não daria conta, permitindo que os estudantes tenham garantidos os direitos sociais básicos. Dessa forma, a categoria redistribuição vem sendo contemplada, como um dos fundamentos da Justiça Social.

É preciso considerar a importância da articulação entre os documentos orientadores, as políticas públicas e sua efetivação, como uma ação concreta em prol da Justiça Social. Porém, é necessário que essas ações tenham um caráter transformativo, sob os pressupostos de Fraser (2003), ou seja, que não tenham meramente a intenção de suprir as necessidades imediatas, mas impactar na estrutura que constrói as diferenças sociais e econômicas. Sendo assim, é fundamental que as políticas públicas se direcionem para além dos muros da escola. Afinal, a escola não está isolada da sociedade e sem romper com as injustiças que a permeiam, sozinha não é capaz de saná-las.

3.3.2 Reconhecimento: respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante

Na continuidade da Análise de Conteúdo cabe direcionar a atenção para a Unidade de Contexto “respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante”, que se desdobra nas Unidades de Registro: “criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade” e “resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias”. As referidas unidades, são englobadas pela categoria reconhecimento e transpassadas pelas categorias representação e redistribuição.

É importante ressaltar, que as Unidades de Registro estão imbricadas e, portanto, o texto que segue apresenta uma discussão que as vincula. Afinal, a pesquisa qualitativa demanda um movimento dialético e não linear e estanque. Para além, como exposto por Fraser (2003), ao analisar a Justiça Social precisamos utilizar de várias lentes ao mesmo tempo.

O conteúdo manifesto nos documentos expõe que educação municipal e, conseqüentemente, a educação na EMEF Beija Flor, almeja consolidar uma educação crítica, cooperativa e voltada à Justiça Social. Para tal, o ponto inicial da educação escolar passa a ser o reconhecimento da realidade social, econômica e cultural dos estudantes. No intuito de aprofundar as análises e suscitar os debates sobre as inferências apresentadas tomamos como mote a análise da Unidade de Registro “criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade”.

Os documentos partem da assertiva de que a proposta pedagógica da escola deve estar em acordo com os anseios da comunidade. O PPP (TOROPI, 2019), considera a importância da prática educativa e a linguagem estarem vinculadas a realidade dos estudantes, pois o reconhecimento desta é imprescindível para o exercício da prática docente com ética e responsabilidade. Sendo assim, o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p) elenca como objetivos da educação: “Reconhecer no seu tempo e espaço as relações e realizações do trabalho, realizações sociais e culturais que caracterizam o seu modo de vida” e “promover o conhecimento sobre sua família, seu grupo de amigos, sua comunidade e seu município como parte integrante de um todo e suas dimensões sociais, culturais, recreativas, comerciais, políticas, religiosas, geográficas e humanas”.

Os documentos partem da premissa de que os estudantes são parte de um grupo social que possui cultura, história e lugar. Sendo assim, os reconhecem enquanto sujeitos que compõem a comunidade escolar, a qual é produtora de cultura. Esse reconhecimento evidencia que as características sociais, culturais e históricas da comunidade devem ser respeitadas e

abordadas no âmbito escolar, compondo o currículo e mediando a linguagem utilizada na prática pedagógica.

A partir dessa primeira análise, o seguinte questionamento emergiu: abordar a realidade dos estudantes como ponto fundante da educação escolar constitui-se em um movimento efetivamente contra hegemônico ou apenas é uma preparação para dar início aos conteúdos curriculares hegemônicos? Mesmo com o reconhecimento nos documentos, evidenciou-se que não há uma revisão anual dos mesmos, o que pode resultar em um distanciamento da proposta pedagógica e do que é realizado efetivamente enquanto prática pedagógica.

Para além, é necessário lembrar, que a democratização da educação no Brasil permitiu o acesso das classes menos favorecidas ao espaço escolar. Porém, o currículo segue permeado por uma visão elitista de nossa história, o que implica em um descompromisso ético, político e pedagógico para com os oprimidos. Para Arroyo, desde a colonização:

[...] acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe. (ARROYO, 2018, p. 1101).

Nas palavras do autor, a definição de um protótipo de humano têm servido como parâmetro de segregação dos demais como “in-humanos”. Dualidade esta que permitiu e, ainda permite, justificar processos de opressão como a escravidão, o nazismo, a homofobia, o genocídio dos povos indígenas, o racismo e o feminicídio. No entanto, como destaca Freire (2011), a desumanização não é uma vocação histórica, um destino dado, é resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores. Se admitíssemos a desumanização como vocação histórica nada mais teríamos que fazer, não haveria significado lutar contra a alienação e pela afirmação dos seres humanos como pessoas.

A consciência do roubo da humanização de alguns povos faz com que, assim como Freire (2011) e Arroyo (2019), compreenda-se que a realidade não se transformará pelo acaso, mas é uma tarefa histórica. A desumanização é uma realidade histórica evidente, logo, “[...] é uma exigência histórica iniludível para os profissionais da educação dos grupos sociais que padecem a opressão entender mais os processos de desumanização” (ARROYO, 2019, p. 11).

Nesse viés, o direito à escola e a escola de qualidade deve ser questionado, sendo impreterível discutir as relações de opressão no mesmo, pois não basta corrigir as desigualdades sociais pela igualdade educacional, faz-se necessário repensar o currículo escolar. Portanto, falar sobre Justiça Curricular é, também, lutar contra a educação bancária que impede o processo de liberdade, de conscientização da real situação dos indivíduos enquanto oprimidos,

ou seja, impede a práxis que é a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 52).

A importância que os documentos analisados dão ao reconhecimento da cultura, sociedade e história em que os estudantes fazem parte, não é um exercício fácil, pois reconhecer-se enquanto parte de um grupo social produtor de cultura demanda a quebra e superação de inúmeras barreiras instauradas no campo educacional brasileiro. Perpassa por um novo olhar e organização da educação escolar, onde abordar a realidade do estudante não deve ser apenas um princípio para que tenha acesso aos conteúdos compreendidos como “cultos”, mas, um processo de reconhecimento enquanto oprimidos e produtores de cultura, de história e de pertencimento.

Os documentos trazem a realidade vivenciada pela comunidade como ponto fundante da educação, mas não como ponto final desta. Para além, destacam a importância de uma educação crítica, reconhecendo que todos são fundamentais na construção ou transformação da realidade. O que se apresenta nos excertos que seguem:

Objetivos:

Ampliar a consciência crítica da realidade e percepção do papel que cada indivíduo tem na sua construção, organização, desenvolvimento e humanização dessa realidade. Identificar o próprio grupo, sendo capaz de uma ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado. (TOROPI, PLANO DE ESTUDOS, 2017b, n.p).

A escola tem por objetivo oportunizar ao aluno condições favoráveis para o desenvolvimento de suas potencialidades, de acordo com suas condições e características, buscando a construção e aquisição de novos conceitos. (TOROPI, REGIMENTO ESCOLAR, 2017a, p. 5).

Três pontos dos excertos merecem atenção. Os dois primeiros, referem-se a importância respaldada nos documentos sobre a consciência crítica da realidade e sobre as ações coletivas e cooperativas na construção do conhecimento. Portanto, evidencia-se que é no coletivo e no reconhecimento de suas vivências e experiências que se constrói o conhecimento, é reconhecendo-se enquanto indivíduo de direitos que se torna possível analisar criticamente a sociedade em que se vive, bem como sua própria realidade e assim transformá-la.

O terceiro ponto é a expressão “humanização dessa realidade”, utilizada no Plano de Estudos (2017b). Até o presente momento o conteúdo dos documentos ressalta a necessidade de reconhecer a realidade dos estudantes, sendo está o ponto fundante da educação, porém ao utilizar a referida expressão evidencia-se o binarismo cultural e curricular hegemonicamente aceito nos bancos escolares. Arroyo (2018; 2019), considera a necessidade de ser prudente ao

compreender os processos de formação e deformação humana imputados nos currículos escolares; afinal, é a partir do currículo escolar que escola e docentes tem o poder de desvelar o mundo aos estudantes. Caminho este difícil e arrebatador, pois demanda a quebra de barreiras institucionais que vem sendo impostas, a exemplo da BNCC, IDEB, Prova Brasil, Prova Ana, etc. Bem como, quebra dos paradigmas construídos pelas próprias formações ou deformações escolares, familiares, dos docentes e gestores.

Assim como diz Freire (2020), é fundamental considerar a presença docente como presença política. Afinal, quando se objetiva humanizar uma realidade implica considerá-la destituída de humanidade. Portanto, como elucida o autor, a educação não pode ser neutra e exige do educador um posicionamento, pois além dos conteúdos ensinados ou aprendidos educar implica reproduzir a ideologia dominante ou seu desmascaramento, portanto, dialética e contraditória é a educação. Freire, destaca que decisões e rupturas:

Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação. (FREIRE, 2020, p. 100).

Em especial, nos tempos de obscurantismo vivenciado no Brasil durante o período de 2019 e 2022 o papel político dos docentes se faz imprescindível. É necessário instigar os estudantes a questionar a lógica instaurada na sociedade e possibilitar ações para reconfigurá-la, pois, como elucida Connell (2006), de forma consciente ou não, o trabalho dos docentes serve para corroborar ou questionar a ordem social. Nessa direção, Torres Santomé (2014), destaca a necessidade de professores comprometidos com projetos verdadeiramente educativos, os quais procuram conhecer as comunidades em que exercem a docência, seus estudantes, suas peculiaridades e suas famílias. Para o autor, os estudantes devem ser educados para um mundo mais justo e não discriminador, incentivando-os a analisar criticamente o seu processo de formação e as barreiras que impedem e silenciam muitos indivíduos e grupos sociais.

Ao voltar o olhar ao conteúdo dos documentos, evidenciou-se uma das diretrizes sobre o Trabalho Docente, expressa no PPP (2019, p. 6), esta ressalta que o mesmo deve propiciar: “b) conteúdos e atividades de acordo com o meio cultural dos alunos reconhecendo a existência de outras realidades”. Mais uma vez os documentos abordam a importância do reconhecimento cultural dos estudantes, sendo um ponto forte para prática docente, porém sem negligenciar a

existência de outras realidades. Cabe destacar que o reconhecimento de sua realidade demanda contrapô-la às outras, o que deve ser realizado de maneira crítica. Entretanto, essa criticidade não está evidenciada na diretriz analisada.

Segundo Freire (1991), o começo da prática docente deve se constituir da avaliação do contexto em que se insere, não de forma isolada, e sim, em conjunto com aqueles que o constituem. Esse movimento, destaca o autor, leva da curiosidade ingênua à epistemológica. A curiosidade, para Freire (2020), move, inquieta, insere à ambos e demanda uma postura dialógica e aberta, instigando a capacidade de conjecturar. É nessa direção que a curiosidade por outras realidades deve emergir, o que permitirá um reconhecimento de sua própria cultura e dos processos de liberdade e de opressão das demais.

Giroux (1997a) ressalta que, a noção de cultura concentra um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino escolar. Para ele, as escolas são instituições sociais marcadas pelo mesmo complexo de cultura que caracteriza a cultura dominante e subordinada, a fim de legitimar uma visão específica da realidade. Portanto, um desafio surge: “como podemos tornar a escolarização significativa de forma a torna-la crítica, e como podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora?” (GIROUX, 1997a, p. 34).

A análise até aqui apresentada, leva a considerar que um dos caminhos possíveis para que a educação escolar seja uma propulsora das transformações sociais, perpassa por mudanças curriculares. Sendo assim, cabe observar os excertos referentes ao currículo escolar da EMEF Beija Flor. Quanto ao Plano de Estudos (2017b, n.p): “No componente curricular são trabalhados temas e conteúdos de aprendizagem voltados para a realidade do aluno”. O Regimento escolar (2017, p. 9), destaca que a metodologia de ensino deve abranger situações de:

[...]aprendizagem que atendam ao compromisso científico e filosófico da escola: saber, saber fazer, ser e conviver, valorizando os conhecimentos prévios, a cultura da comunidade e propiciando o acesso ao saber local, regional e universal da humanidade, voltado para uma educação interdisciplinar e tendo como meta almejada o “aprender a aprender. (TOROPI, 2017b, p. 9).

O PPP (TOROPI, 2019), também ressalta a importância de uma educação transformadora. Dessa forma, considera em seu Marco Operativo que:

Uma educação transformadora, efetiva, consciente e voltada para a realidade, deve ser norteada e fundamentada nos seguintes princípios:
- Currículo dinâmico, flexível, integrado com a realidade e a sociedade local.

- Conteúdos que levem ao desenvolvimento integral do aluno, sem subestimar suas capacidades.

Como necessidade pode-se citar a carência de uma política agrícola que dê às famílias rurais melhores condições de vida. É preciso também que se conscientizem sobre o perigo do uso inadequado de produtos tóxicos, pois muitas famílias não têm cuidado ao manipular os mesmos, causando danos à própria saúde e ao meio ambiente. (TOROPI, 2019, p. 3).

Os três documentos trazem a importância de reconhecer a realidade socioeconômica e cultural em que os estudantes estão inseridos. Ademais, o PPP (TOROPI, 2019) aborda como necessário instigar, a partir do currículo escolar, o incentivo ao uso adequado de pesticidas, tendo em vista que a maioria das famílias vive na zona rural do município e manipula os mesmos constantemente em suas atividades laborais. Sendo assim, aborda um problema emergente da realidade social, econômica e cultural referente ao trabalho da maioria dos pais/responsáveis dos estudantes que frequentam a escola.

O fato de os documentos orientadores da escola visarem uma organização curricular a partir da realidade social, cultural e econômica dos estudantes não apenas os reconhece como sujeitos do processo, mas como sujeito de direitos. Sendo assim, possibilita promover uma real articulação da comunidade no processo educacional, contribuindo com um empoderamento coletivo e individual. Esse posicionamento ganha destaque, uma vez que, como expõe Gandin (2008), as práticas e os discursos subalternos não têm muito espaço na arena social, pois ao levantarem suas vozes, normalmente, são abafados pelos discursos dominantes.

É preciso superar a visão ingênua de que o proposto nos documentos efetivar-se-á na prática, afinal, inúmeras relações de força perpassam o campo educacional. Nesse sentido, abordar a Justiça Social no campo educacional não se resume em inserir a realidade do estudante como conteúdo. Nas palavras de Gandin (2008), inserir a cultura da comunidade no contexto escolar não deve se dar apenas como conteúdo, mas deve ser realizado em termos de perspectiva. E, como complementa Torres Santomé (2013), faz-se necessário uma transformação curricular que supere a menção episódica dessa realidade e de outras oprimidas, incluindo-as como temas essenciais na produção do conhecimento.

A realidade estudada demanda que estudantes, pais/responsáveis, docentes e gestores se mobilizem na busca da superação do senso comum, a fim de que essa intervenção seja, também, política. A qual, permitirá que se consolide uma valorização e reconhecimento da cultura local, uma busca e apreensão por outras culturas e um reconhecimento das situações de opressão. A partir desses elementos, possibilita-se a construção de ferramentas para transformação da realidade.

Uma vez que as discussões permearam – brevemente - a temática do currículo escolar, cabe voltar a atenção à avaliação escolar. Segue os excertos relativos a cada documento analisado. No Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p) a avaliação deve ser:

Qualitativa, contínua e cumulativa, abordando em um processo flexível e democrático, considerando o progresso, a participação, responsabilidade e interesse. Utilizando a observação, os instrumentos escritos e orais, de acordo com o nível dos alunos.

A verificação do rendimento escolar se dá por meio de instrumentos próprios, buscando detectar o grau de processo do aluno e o levantamento de dificuldades visando sua recuperação.

A recuperação será paralela, realizada ao longo do ano letivo e se no final do ano o aluno não atingir a média sessenta (60), serão oferecidas oportunidades de estudos adicionais visando a promoção do aluno para o ano seguinte. (TOROPI, 2017b, n.p).

Quanto ao Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p. 10), a avaliação consiste em um processo “qualitativo, contínuo e cumulativo, considerando o progresso, a participação, responsabilidade e interesse, utilizando a observação e diversidade de instrumentos escritos. A expressão da avaliação é trimestral”. Ademais, o documento evidencia que as escolas realizam avaliações contínuas e cumulativas do desempenho dos estudantes, na qual devem ter “predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (TOROPI, 2017a, p. 10).

O documento, também, corrobora formas de recuperação de estudos, sendo realizadas “[...] ao longo do ano letivo e ao final do ano. Os alunos que não atingirem sessenta (60) pontos, são oferecidas oportunidades de estudos adicionais visando a promoção do aluno para o ano seguinte” (TOROPI, 2017a, p. 11). Sendo assim, durante os estudos adicionais serão proporcionados vários instrumentos de avaliação, a fim do aproveitamento dos estudos dos estudantes. Esse aproveitamento, reitera o documento, é “[...] o reconhecimento dos estudos concluídos com êxito pelo aluno, como também suas experiências anteriores, verificando com os estudos considerados equivalentes podem vir a ser aproveitados e complementados” (TOROPI, 2017a, p. 11).

O PPP (TOROPI, 2019), também, versa sobre a avaliação escolar, considerando, assim como os demais documentos, que o docente proporcione o maior número de instrumentos de avaliação a fim de adequar à proposta pedagógica e a realidade do aluno. Ademais, ressalta que a “[...] avaliação deve acontecer em momentos diversificados evitando, por exemplo que o professor avalie no final do trimestre com instrumentos longos, que cansam e dispersam o aluno” (TOROPI, 2019, p. 8).

Somado aos excertos supracitados, os três documentos apresentaram-se alinhados à legislação brasileira quanto ao processo avaliativo. De modo que, as turmas de 1º, 2º e 3º ano

do Ensino Fundamental são avaliadas mediante parecer descritivo e as turmas de 4º e 5º ano possuem avaliações mediadas por notas numéricas. Em especial, durante o período pandêmico todas as turmas no Ensino Fundamental da EMEF Beija Flor receberam, trimestralmente, um parecer descritivo, o qual teve como funções a avaliação e o incentivo para as famílias sobre a continuidade do empenho na realização das atividades à distância.

O PPP (TOROPI, 2019), ao estabelecer Diretrizes para o Trabalho Docente acena que a avaliação deve priorizar processos justos e coerentes, de modo que a auto avaliação deve ser considerada, estimulando a autoconfiança dos estudantes. Outro elemento a ponderar sobre o processo avaliativo são os “estudos adicionais”, que se apresentam como uma alternativa de recuperação da aprendizagem a partir de ações realizadas durante o ano letivo. Para tanto, os documentos elucidam sobre o reforço educacional realizado no turno inverso, dedicado àqueles que apresentarem dificuldades, para que os estudantes concluam com êxito o ano letivo. Entretanto, não especificam como o mesmo deve ocorrer.

Não há uma especificação de quais seriam os processos avaliativos justos e coerentes, entretanto, a análise já efetivada dos documentos acena que por justos e coerentes é considerada uma avaliação que privilegie os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, utilize de instrumentos avaliativos diversificados, adequados a proposta pedagógica da escola, vinculados a realidade dos estudantes e que propiciem sua participação no processo. Nesse contexto, evidencia-se o reconhecimento dos estudantes como parte atuante da educação escolar e, mais do que isso, que a educação não deve resumir-se a índices estatísticos, mas sim a um viés crítico e cooperativo.

O processo avaliativo proposto pelos documentos da EMEF Beija Flor vai na contramão do que vem sendo implementado, ou seja, a vinculação da qualidade educacional a resultados mensuráveis, em especial, a partir das avaliações externas. Saul (2015), ressalta que a qualidade da educação depende, sobretudo, da opção que se faz em relação à educação e da coerência que se busca entre o discurso e a prática, sendo essencial que os sistemas de ensino que anunciam uma qualidade de educação sob princípios democráticos tenham uma prática coerente com a lógica emancipatória.

Freire (2020), escreve que os sistemas de avaliação pedagógica vêm assumindo discursos verticais, sendo assim, enquanto docentes críticos e amorosos da liberdade é fundamental resistir aos métodos silenciadores. As proposições dos documentos analisados, consideram os estudantes como agentes do processo educacional e não como indivíduos a serem domesticados pelo mesmo. Entretanto, como acenado por Saul (2015), é fundamental

compreender a coerência entre o discurso e prática, em especial pelo fato de os documentos não serem revisados anualmente, o que pode indicar um distanciamento entre os mesmos.

Mesmo com as avaliações em larga escala, a exemplo da Prova Ana, Provinha Brasil e índices como o IDEB, serem balizadores para os currículos escolares, não há referência sobre estas nos documentos analisados. Sabe-se, que na atual conjuntura neoliberal essas avaliações orientam o currículo escolar, o trabalho docente e o processo avaliativo sob o discurso da qualidade e do direito à educação. No entanto, acabam por estimular o ranqueamento das instituições educacionais, um engessamento do currículo, resumindo a “qualidade da educação” à números que desconsideram o contexto social, econômico e cultural em que a escola está inserida.

Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019, p.1083), advertem, que num cenário de transposição e de penetração dos ideais de mercado na educação em prol da “qualidade total”, dos processos pedagógicos, a “avaliação ganha destaque como ferramenta de homogeneização e de padronização dos resultados escolares”. Ao servir a uma demanda específica, a educação de qualidade se torna uma medida importante devido a imprecisão de seu significado.

Entretanto, um fato curioso ocorre na escola aqui pesquisada. Mesmo que os documentos não apresentem como objetivo para a educação escolar obter índices nas avaliações em larga escala, a EMEF Beija Flor alcançou no ano de 2020 a média 6.7 no IDEB, superando o índice nacional. Diante do exposto, faz-se imprescindível trazer o ponto de vista dos docentes sobre as avaliações e suas repercussões no trabalho docente.

As docentes foram questionadas se consideram o IDEB uma forma justa de avaliar a educação escolar ou não, de modo que 30% declararam que não, 50% consideram mais ou menos justa e 20% compreendem como justa. Cabe elucidar as justificativas apresentadas por cada grupo. Entre as docentes que consideram o IDEB uma forma injusta de avaliar a educação escolar ou “mais ou menos” justa, suas justificativas se assentam em: “Porque nem sempre é de acordo com a realidade” (Leticia, 27/09/2021); “Não leva em conta as especificidades da região e das condições dos estudantes (Marta, 27/09/2021); São testes/avaliações padronizadas que desconsideram a individualidade do processo de ensino e aprendizagem (Mariana, 27/09/2021) e “Não sei responder exatamente” (Fernanda, 27/09/2021).

Observa-se, que a centralidade das justificativas das docentes que não consideram o IDEB uma forma justa de avaliar a educação escolar está na desvinculação das avaliações do contexto social dos estudantes, seguida da desconsideração do processo pedagógico pelo qual o estudante passou. O que permite inferir que as docentes, assim como a proposta educativa

apresentada nos documentos analisados, consideram o contexto social em que os estudantes estão inseridos como parte fundamental da educação escolar.

Não menos importante e intrigante é o posicionamento da docente que não soube justificar sua resposta. Esse viés torna ainda mais relevante a análise da categoria representação, pois quando os docentes não tomam conhecimento das políticas que fundamentam a educação, demonstram um desconhecimento dos impactos que as mesmas realizam na intencionalidade educacional.

Segundo Rodrigues, Nascimento e Ramos (2021), as avaliações em larga escala determinam os conhecimentos que serão exigidos em cada prova, acabando por interferir no percurso que as escolas e professores irão trilhar, a fim de cumprir sua responsabilidade frente aos índices do IDEB e o Compromisso Todos pela Educação. Ademais, o retrato expresso nos exames, aborda uma perspectiva negativa da escola, a partir de uma visão linear entre aprendizagem, recorte cultural e sucesso escolar, onde a incompetência dos agentes nela inseridos deve ser suprida por insumo exteriores, sejam eles financeiros, pedagógicos ou materiais.

Entre as docentes que consideraram justa a avaliação do IDEB, as respostas foram: “A avaliação mostra se o método utilizado está funcionando” (Mariana, 27/09/2021) e “Para saber o quanto o aluno se desenvolveu no decorrer do ano” (Daniela, 27/09/2021). Observa-se, que as justificativas têm centralidade na vinculação do resultado numérico à “comprovação” da qualidade (ou não) do método de ensino e aprendizagem que utilizam em aula. Portanto, desconsidera-se o contexto social, o viés educativo abordado em sala de aula e centra-se em um resultado numérico. Posicionamento este, em acordo com as políticas neoliberais que vem sendo imputadas no campo educativo.

O campo das políticas curriculares e avaliativas, destacam Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019), é permeado por conflitos, tendo como fundo o delineamento social, no qual perspectivas de inclusão e exclusão social coexistem e disputam espaços na luta por hegemonia. Para além, é sustentando-se no discurso da qualidade, da inclusão e dos padrões mínimos de resultado que tem centralidade a produção discursiva dessas políticas, argumentando sua emergência em prol do direito à educação como princípio da Justiça Social.

As agências internacionais passam a realizar determinações nas políticas de avaliação curricular brasileira, em especial, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, instaurou-se princípios de racionalidade, eficiência e produtividade nos processos e resultados educacionais, o que causa um afastamento do processo educativo e uma aproximação ao resultado quantitativo. Portanto, os conhecimentos locais e globais passam a

ter pesos diferentes, uma vez que é no segundo que se centram os conhecimentos compreendidos como necessários.

Saviani (2007, p. 440), ressalta que o Estado orientado por princípios mercadológicos passou a organizar o funcionamento escolar a partir de um modelo empresarial “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Para além, indica o autor:

[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja imediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...]. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2007, p. 439).

Compreender as avaliações em larga escala como ponto balizador da qualidade do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo é uma escolha em acordo com os pressupostos neoliberais presentes no meio educativo. Esse posicionamento, constitui-se contrário aos pressupostos elencados nos documentos analisados, os quais suscitam uma educação crítica, cooperativa e tendo como ponto fundante a realidade em que os estudantes estão inseridos.

As docentes, também, foram questionadas sobre o impacto das avaliações em larga escala (Prova Ana, Provinha Brasil, IDEB) no seu trabalho docente. Para Marta (27/10/2021) as avaliações são um incentivo” para alunos e professores a aprenderem mais”; Mariana (27/10/2021) considera: “Muito bom, pois através dessas avaliações percebemos o desenvolvimento dos alunos”; a docente Fernanda (27/10/2021) ressalta que as avaliações levam a refletir sobre o trabalho a partir dos índices; a docente Leticia (27/10/2021) considera que as avaliações resultam em um impacto positivo, pois contribuem “[...] para melhoria da qualidade do ensino, porém, essas avaliações externas se dão de forma quantitativa e não levam em conta as particularidades de cada aluno”; na mesma direção a docente Daniela (27/10/2021) relata que “[...] há questões que não tem a ver com nossa realidade, mas faço o possível para que conheçam assuntos variados”. Apenas a docente Marta (27/10/2021) relatou que as avaliações externas não influenciam seu trabalho docente.

Evidencia-se, que as respostas retomaram posicionamentos já expostos nas questões anteriores, como as avaliações em larga escala estarem desvinculadas da realidade escolar e a avaliação do trabalho docente mediada por índices. Apenas uma docente relatou que as avaliações não causam impacto em seu trabalho docente, entre as demais não expuseram sobre.

Nessa direção, considera-se, que não há responsabilização das mesmas para que atinjam médias no IDEB, o que está em acordo com os documentos orientadores que sequer as citam em seu conteúdo. Entretanto, algumas docentes consideraram que as avaliações trazem um impacto positivo ao espaço educacional.

Os apontamentos demonstram diferentes posicionamentos sobre as avaliações e, conseqüentemente, sobre currículo e a função social da escola. Silva (2008), destaca que o currículo vem ganhando formas em prol de uma formação administrada. Nesse sentido, expressa a autora, que a escola passa a constituir uma organização de trabalho mediada por objetivos, metas e finalidades imbuindo nos sujeitos uma lógica prescritiva a fim de adequá-los aos requisitos postos pela sociedade. O contexto evidenciado demanda aos docentes manterem-se atentos e críticos ao que vem sendo desenhado pelas políticas públicas, para que assim possam criar estratégias contra hegemônicas.

Cabe retornar à atenção ao conteúdo expresso nos documentos, lembrando que está sendo abordada a Unidade de Registro “na criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade” que é englobada pela categoria reconhecimento. Um elemento apontado no Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p) é de suma importância, pois considera como um dos objetivos da educação: “Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade possível de mudanças”.

O objetivo supracitado considera dois elementos, o primeiro é o reconhecimento das desigualdades sociais e o segundo consiste na possibilidade de transformação das mesmas, uma vez que são considerados um problema coletivo. É importante ressaltar, que as desigualdades não constroem muros fixos de separação entre as classes sociais, mas resultam em impactos coletivos, a exemplo do aumento da violência, desmatamento e aquecimento global. A superação das injustiças sociais precisa ser compreendida como um problema de toda sociedade, e não apenas dos grupos oprimidos. Portanto, demanda a compressão do que são injustiças sociais, de como são geradas e quais ações coletivas contribuirão com superação das mesmas e garantia da efetivação de direitos sociais.

Dubet (2001), considera importante que as desigualdades sejam analisadas como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. Para ele, enquanto algumas desigualdades se reduzem outras se ampliam e esse movimento não é mera consequência da globalização, mas se encontra no centro da vida social e de suas tensões. Há – um discurso que a igualdade é uma realidade na sociedade, entretanto continuamos com divisões de classe, sexistas, de trabalho, de acesso à educação, entre outras. O objetivo apresentado no documento, permite que a escola reflita sobre a produção das desigualdades e

sobre como as mesmas afetam a vida de todos os indivíduos, o que permitirá as novas gerações refletir sobre a realidade que vivenciam como uma realidade histórica, produzida e não estática e acrítica.

A análise realizada até esse momento, no que se refere à Unidades de Registro “na criança como sujeita do processo, respeitando sua realidade” e, conseqüentemente, a categoria reconhecimento, demanda algumas inferências. Em especial, a Análise Documental inferiu que o trabalho docente na EMEF Beija Flor é mediado pela compreensão e inserção da realidade social, econômica e cultural dos estudantes como conteúdo curricular, a avaliação escolar respeita elementos qualitativos sobre os quantitativos e percebe o estudante como sujeito desse processo.

Ademais, a compreensão das desigualdades sociais constitui um dos objetivos da educação escolar, permitindo que cada indivíduo tenha o potencial de analisar criticamente a sociedade em que se vive, bem como sua própria realidade e assim transformá-la. Os documentos evidenciam que a centralidade da educação escolar se dá na emergência de consolidar uma educação crítica e cooperativa, para tanto, o reconhecimento da realidade em que a escola está inserida é ponto fundante da educação escolar. Sendo assim, evidenciou-se que a construção do conhecimento deve se dar no coletivo.

O currículo escolar ganhou destaque na análise por estar desvinculado das avaliações em larga escala, uma que vez que sequer são mencionados nos documentos analisados. Sabe-se, que pode haver dissonâncias entre o que está estabelecido nos documentos e o trabalho docente, em especial pelo fato de os primeiros estarem desatualizados. Mesmo a escola atingindo uma média no IDEB que supera o índice nacional, as docentes não expuseram sofrer pressão da gestão para atingir esses índices, ainda destacaram que as avaliações externas desconsideram o processo pedagógico pelo qual o estudante passou e estão desvinculadas da realidade dos estudantes. No entanto, cabe considerar que a escola recebe as avaliações e as coloca em prática, uma vez que os dados são encontrados nas plataformas do Censo Escolar.

Nesse momento, cabe direcionar atenção para a análise da Unidade de Registro “no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias”. A referida unidade é englobada pela categoria reconhecimento e transpassada pelas categorias representação e redistribuição.

O conteúdo referente à Unidade de Registro aparece com menor ênfase no decorrer dos documentos. Entretanto, não pode passar despercebido, uma vez que compõem os princípios norteadores da educação. Para tanto, vale observar que o Regimento Escolar (2017, p. 5), considera que os princípios norteadores da educação devem fundamentar-se “na coerência da

prática pedagógica, na afetividade e solidariedade; no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias”. O Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p), aborda como um dos princípios norteadores o “[...] resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias” e institui como um dos objetivos da educação “cuidar da criança com afetividade e responsabilidade”.

Na mesma direção dos documentos supracitados, o PPP (TOROPI, 2019, p.5) aborda em suas Diretrizes Filosóficas os seguintes princípios norteadores: “b) heterogeneidade no processo, respeitando a individualidade do aluno nos aspectos psicológico, social, intelectual, motor e cognitivo”; “c) na coerência da prática pedagógica, na afetividade e solidariedade” e “d) no resgate dos valores morais, sociais e críticos da educação, respeitando a liberdade de expressão e pluralismo de ideias”. Portanto, observa-se uma articulação entre as proposições dos documentos.

É preciso dar destaque as terminologias “afetividade e solidariedade”, uma vez que as mesmas nem sempre são abordadas no espaço escolar e vem sendo substituídas pelas temáticas da eficiência, eficácia e meritocracia como intencionalidades educativas. A implementação da BNCC, vem contribuindo para que a inserção no mercado de trabalho seja considerada a principal funcionalidade escolar e o estudante compreendido como o grande responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Portanto, a individualidade e a meritocracia tornam-se temáticas centrais de políticas públicas que regem à educação, distanciando-a da afetividade e solidariedade.

Contrariamente a esse movimento neoliberal, o PPP da EMEF Beija Flor aborda as temáticas da afetividade e solidariedade como um de seus princípios. Sendo assim, traz como Marco Operativo o seguinte excerto: “afetividade como referencial na relação professor/aluno” (TOROPI, 2019, p. 3) e como Diretrizes Metodológicas “c) na coerência da prática pedagógica, na afetividade e solidariedade” (TOROPI, 2019, p. 5). Para além, aborda como Diretrizes Curriculares alguns valores a serem contemplados, dentre os quais estão: “a) amor, cooperação, solidariedade, democracia, liberdade, companheirismo, amizade, justiça e fraternidade;” (TOROPI, 2019, p. 5).

Os excertos do PPP (TOROPI, 2019), demonstram que a afetividade é compreendida como uma diretriz metodológica e curricular da EMEF Beija Flor, portanto, deve constituir parte da prática docente. A “afetividade”, não se resume ao bem querer aos estudantes, nem a falta de seriedade ao trabalho docente. Freire (2020, p. 138), ajuda a compreender que é preciso descartar a falsa separação entre seriedade docente e afetividade, pois o professor não será

melhor por ser severo, frio, distante, o que não podemos permitir é que a “afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício da minha autoridade”. Segue o autor ressaltando que, enquanto docente o gosto do bem querer é relacionado ao compromisso com os educandos, pois a atividade docente da discente não se separa, e, é uma experiência alegre. Mas, é preciso que:

[...] amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como o zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2020, p. 140).

O viés neoliberal que vem sendo imputado ao currículo escolar faz com que o mesmo adquira um caráter técnico e a-histórico, contribuindo para uma desproblematização do presente e do futuro. Ademais, contribui para uma educação distante da afetividade e da solidariedade, uma vez que o discurso meritocrático incentiva a individualidade ao invés da coletividade, criando o imaginário social de que o próprio indivíduo é responsável por seu sucesso ou fracasso. Nas palavras de Freire:

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente *tecnicista* e se requer um educador exímio na tarefa da acomodação ao mundo e não na sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas*. (FREIRE, 2020, p. 140).

É possível afirmar que “afetividade e solidariedade” na educação, contribuem para uma perspectiva de Justiça Social. A solidariedade rompe com os ideais individualistas e meritocráticos, os quais consideram que grande parte das desigualdades são justas e justificáveis. Dubet (2015), destaca que a crítica social realizada em nome da igualdade meritocrática tropeça na crítica moral do mérito, segundo as quais as vítimas das desigualdades são responsabilizadas pelas mesmas. Para tanto, considera fundamental compreender a discriminação como uma prova a superar, onde luta pelo reconhecimento das minorias, interpeladas pela representação da maioria que há em si, supere o ideal identitário que lhe foi construído (DUBET, 2017).

Para Dubet (2017), a escola é a instituição capaz acolher todas as diferenças. Se pensar em Justiça Social é pensar no coletivo, é ter uma reflexão crítica sobre a sociedade, é não se acomodar diante das injustiças. Faz-se imprescindível um afastamento da ideia de currículo tecnicista e meritocrático que vem sendo pautado nas atuais políticas educacionais brasileiras,

currículo este, que estimula a prática pedagógica tecnicista e distante da afetividade. É fundamental acolher as diferenças e compreendê-las, a fim de construir uma sociedade voltada à Justiça Social, para tanto a coletividade e solidariedade são essenciais.

A análise dos documentos apresentou a afetividade e a solidariedade como preceitos educacionais da EMEF Beija Flor, mas não a sua efetivação na prática. No entanto, elementos apresentados pelos estudantes no questionamento: “Como seria a professora dos seus sonhos?” permitiram contrapor o exposto nos documentos com a realidade educacional; Para a estudante Amanda (01/12/2021) a professora dos sonhos seria: “Tipo a professora “Leticia²⁴”, calma, exigente, divertida, engraçada. Ela é muito esforçada, ela é carinhosa e dá várias atividades diferentes; A estudante Camila (01/12/2021) explicitou que a professora deve ser “Legal, liberal, goste de conversar sobre o assunto da matéria e goste de jogo de futebol. Por exemplo a prof. “Isabeli”.

Para a estudante Mariani (01/12/2021) a professora dos sonhos deve ser: “Justa, bondosa, legal e divertida”; o estudante Pablo (01/12/2021) relatou que já tem as professoras dos sonhos e “elas são: engraçadas, inteligentes e legais. Eu adoro todas as professoras que me deram aula e são minhas professoras dos meus sonhos”. O estudante Gabriel (01/12/2021) destacou que a professora dos sonhos apenas deve ensinar bem, pois “o trabalho do professor é ensinar”.

O relato dos estudantes demonstra a importância dos elementos como afetividade e solidariedade na presença docente. Com isso, não negligenciaram a importância do conhecimento, do currículo escolar e do diálogo, pois evidenciaram que a docente dos sonhos deve ser exigente, justa, que ensine bem e goste de conversar. Essa relação entre afetividade e seriedade na prática docente é expressa no Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p), que traz como um de seus objetivos “cuidar da criança com afetividade e responsabilidade”.

Ratifica-se a ideia de que seriedade e afetividade podem e devem caminhar juntas no campo escolar e, assim, encantar os estudantes sobre importância do conhecimento, do estudar continuamente e da disciplina necessária nesse processo. Observa-se, o reconhecimento dos estudantes sobre essa relação, uma vez que ensinar e aprender prescindem da atenção, do cuidado e da afetividade. No entanto, cabe ressaltar, que tanto a afetividade quando a solidariedade não devem ser concebidas de forma “paternalista”, mas responsável e, assim, contribuir com a apropriação do conhecimento que possibilite a transformação social.

²⁴ Os nomes que aparecem nas respostas foram trocados por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade docente.

Como destaca Freire (2020, p. 140), é no exercício crítico de resistência ao poder manhoso da ideologia que o docente vai gerando qualidades à prática pedagógica, abrindo-se ao diálogo com os estudantes, pois a prática educativa é “[...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Em consonância com o autor, defende-se que uma educação dialógica, crítica, voltada a prática de liberdade, torna possível compreender os processos estruturados de opressão que regem a sociedade e, uma vez, conscientes destes, será possível alçar decisões de transformação social, enfrentando o poder da ideologia dominante que nos deixa míopes, dóceis e ensurdecidos. Para tanto, a afetividade e a solidariedade devem compor o processo educacional.

Retomando à Análise Documental, fez-se necessário voltar a atenção ao excerto “[...] no resgate dos valores morais, sociais e cívicos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias”, que se repete nos três documentos analisados e constitui a Unidade de Registro aqui abordada. Durante a Análise de Conteúdo, procurou-se encontrar quais seriam os valores evidenciados pela educação da EMEF Beija Flor. A palavra “valores” aparece 6 (seis) vezes no PPP (TOROPI, 2019), relacionada ao Marco Situacional, Marco Operativo, Diretrizes Filosóficas e Diretrizes Curriculares. No Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e no Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) ela é abordada 2 (duas) vezes, 1 (uma) nos Princípios Norteadores da Educação e a outra nos objetivos da educação.

Assim como a palavra “qualidade”, a palavra “valores” podem ser entendidas de diferentes formas e perspectivas. A análise permite esclarecer em qual conjuntura os documentos elaboram o significado da mesma. Para tanto, é fundamental trazer um excerto do PPP (TOROPI, 2019), que ao iniciar o Marco Situacional o descreve da seguinte forma:

Os problemas que afligem a humanidade e a força do mercado nas relações econômicas e sociais, a inversão de valores que toma conta das sociedades ditas modernas, o problema da globalização e a rapidez da evolução tecnológica, tem como ponto negativo as distinções de ordem sociais e como positivas a formação de uma consciência em nível mundial para a humanização deste processo. As sociedades capitalistas contribuíram para este quadro ao darem ênfase ao individualismo e consumismo. É preciso retomar valores como: solidariedade, fraternidade, justiça social, cidadania, coletividade e participação. (TOROPI, 2019, p. 2).

O documento reconhece o poder exercido pelas políticas neoliberais no âmbito educacional, social e econômico, uma vez que apontam o individualismo e o consumismo como uma das ênfases destas. Para além, aponta a Justiça Social como um dos valores a ser retomado no âmbito educativo, bem como a solidariedade, fraternidade, cidadania, coletividade e

participação. Portanto, observa-se um movimento contrário ao que as políticas neoliberais vêm atribuindo ao campo educativo.

Os valores apontados pelo documento a serem retomados no espaço educacional, demonstram uma aproximação com a educação dialógica apresentada por Freire (2011). Ademais, contrariam um movimento de individualidade e meritocracia que vem sendo reforçado dentro da sociedade. Para tanto, Dubet (2017) defende a ampliação da vida democrática, sendo necessário refundar a participação dos cidadãos na vida política e assim construir um nível de confiança entre representação e governos. Afinal, quem fala em nome dos grupos discriminados? Consideramos que o espaço escolar precise dar voz e vez aos estudantes, permitir o diálogo, a participação ativa, para que assim os valores empregados no documento sejam compreendidos e colocados em prática, não apenas na escola, mas na vida social.

O Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p), traz como um dos objetivos da educação “Resgatar valores e o espírito de fraternidade, justiça e religiosidade”. No tópico: “2.8.4. Valores”, aponta que da Pré-escola ao 5º ano deverão ser desenvolvidos o amor, a solidariedade, democracia, liberdade, companheirismo, amizade, justiça e fraternidade. Valores estes, que passam a ser abordados como Temas de Relevância Social no espaço escolar, pelo documento. Aqui, observa-se alguns valores que vêm sendo questionados, por governos autoritários, como a democracia, liberdade e justiça, e estão entre os mais ressaltados.

Cabe destacar que, os três documentos relacionam as terminologias valores morais, sociais e cívicos com liberdade de expressão e pluralismo de ideias. Entretanto, o termo cívico é abordado tanto no PPP (TOROPI, 2019) quanto no Regimento Escolar (TOROPI, 2017a), apenas no excerto sobre os Princípios Norteadores da Educação e, posteriormente não volta a ser mencionado.

O Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) aborda o civismo com maior ênfase, porém em momentos pontuais do texto, como a execução do hino nacional uma vez por semana. Volta a retomar o termo ao estabelecer Conteúdos Conceituais, definindo que da Pré-escola ao 3º ano o civismo configura a postura e comportamento frente aos símbolos cívicos, como Hino Nacional, Hino do Município, Hino do Estado e bandeiras, sendo estes direito e deveres do aluno. Para o 4º ano, o documento acrescenta ao já exposto o estudo das tradições culturais como história, música e dança, bem como a compreensão dos termos autoridade, democracia e grupo social. Para o 5º ano são acrescentados a compreensão de liderança, serviços públicos e recursos para manutenção.

Os conteúdos atrelados ao civismo se relacionam ao reconhecimento da cultura regional e a compreensão de terminologias caras à democracia, como a própria democracia, o grupo social, liderança, serviços públicos e estratégias para sua manutenção. Portanto, vincula-se a um conceito de educação e justiça voltado ao processo democrático e ao reconhecimento da importância da participação da sociedade na manutenção deste e da máquina pública. Afinal, é necessário reconhecer-se enquanto sujeito de direitos, bem como os próprios direitos, para que assim seja possível lutar pela garantia dos mesmos. Para tanto, o processo democrático e a compreensão de sua funcionalidade se fazem imprescindíveis.

Arroyo (2015, p. 32), destaca que as repressões aos grupos desfavorecidos e as lutas coletivas por direitos se tornam mais sofisticadas, pois é contraditório “[...] esperar que um Estado que reprime as lutas populares por direitos assuma seu dever de garantir o direito à educação dos coletivos que são reprimidos”. Sendo assim, é necessário compreender a democracia como direito, lutar por espaços de participação e reconhecimento, conhecer os direitos assegurados e aqueles a serem conquistados, bem como, quem está tendo seus direitos negligenciados. Portanto, conhecer os processos democráticos e a máquina pública é fundamental para que os indivíduos se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e saibam como reclamar pelos mesmos.

A religiosidade, também, consiste em um elemento presente nos PPP (TOROPI, 2019) e no Plano de Estudos (TOROPI, 2017b). O primeiro, aborda como valores contemplados no âmbito escolar e o segundo como temas de relevância social as instituições família, escola e igreja. Ademais o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p) traz como conteúdos atitudinais do 1º ano “religiosidade: valores” e do 2º ao 5º ano “Religiosidade: valores. Respeitar as diferentes crenças, valorizando a vida e o ser humano”. Destacando que todos os alunos das escolas municipais participam das aulas de Ensino Religioso.

A religiosidade expressa nos documentos se refere ao respeito as diferentes crenças, valorizando a vida e o ser humano. Não há a assunção de uma determinada religião, mas o fato de o PPP (TOROPI, 2019) apresentar a Igreja como uma das instituições de relevância social, demonstra a ligação do estabelecimento educacional aos religiosos, os quais foram essenciais para o surgimento das escolas municipais. Mesmo com os documentos não apontam uma religião como fundamento educacional, a estreita ligação entre escola e religião é algo a ter prudência, em especial, pelo fato de o Brasil ser um país laico em que a educação escolar não deve vincular-se a uma religião específica.

A disciplina Ensino Religioso ainda se faz presente nos currículos escolares, e como bem aponta Cury (2004), é mais do que aparenta ser, pois envolve o distanciamento do Estado

laico ante o particularismo dos credos religiosos. É importante considerar que, no contexto analisado inferiu-se uma diversidade religiosa entre os participantes da pesquisa, o que diminui os riscos da influência de uma única corrente religiosa na formação dos estudantes. Entretanto, como lembra Cury (2004, p. 190), os princípios constitucionais e legais “[...] obrigam os educadores a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas, pelo respeito ao sentimento religioso e à liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto”. Sendo assim, a religiosidade deve ser abordada de forma ampla, a fim de que os estudantes conheçam, compreendam e sejam críticos as formas de discriminação religiosa.

É na liberdade de expressão e pluralismo de ideias que se centram os valores expressos nos documentos, a exemplo de respeito as diferenças, justiça, fraternidade e democracia. Dentre estes, o Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) contemplam Educação Afro-brasileira e Educação Ambiental. O PPP (TOROPI, 2019), evidencia a necessidade da construção de uma sociedade que respeite e defenda os direitos individuais e sociais de cada um, favorecendo, assim, o exercício da cidadania. Para tanto, considera fundamental,

[...] formar um aluno atuante, responsável, decidido, crítico, seguro, consciente de sua individualidade, pensante, conhecedor de si e do seu espaço; que se desenvolva como cidadão, sem preconceito, apto a respeitar o outro e o meio em que vive e esteja preparado a ocupar seu lugar na sociedade, objetivando melhorá-la. (TOROPI, 2019, p. 3).

Portanto, apresenta-se um conjunto de elementos que evidenciam a necessidade de formação de um cidadão crítico, conhecedor da realidade em que está inserido, em que a democracia e o pluralismo de ideias constituam elementos centrais. Dessa forma, o conteúdo dos documentos está relacionado aos princípios da CF/88 e da LDB/96, a exemplo do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e do respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Rohling e Valle (2021, p.2175), relatam que a “[...] liberdade de ensino é uma garantia para o professor, para o aluno e para a sociedade em geral de que o professor agirá com a independência que o seu ofício requer. Trata-se, assim, da defesa da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas”, que emergem das diferentes atividades vinculadas à educação em razão da liberdade de ensino. No entanto, seguem os autores, atualmente questiona-se se deve existir limites à liberdade de ensino em face das diferentes concepções morais e religiosas dos pais, responsáveis e dos próprios alunos. Esse questionamento se justifica em prol de uma educação “neutra”, sob a ideia do cerceamento da liberdade de ensino, a exemplo do projeto

Escola sem Partido. Entretanto, sabe-se que a educação não é neutra e ao abordar ou negligenciar um determinado tema/assunto/conteúdo há posicionamentos de forma política, seja contra ou a favor de determinadas injustiças sociais.

Por fim, a Unidade de Contexto “respeito a realidade sócio-cultural-econômica do estudante”, permitiu declarar que os documentos analisados visam o reconhecimento como um objetivo da educação pública. Para tanto, evidencia que a afetividade, a democracia, o reconhecimento da realidade social e o pluralismo de ideias constituam elementos essenciais no processo educativo. Esse viés permite perceber a educação distante dos pressupostos neoliberais, meritocráticos e individualistas que vem sendo atribuídos ao âmbito escolar.

3.3.3 Representação: participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional

A Análise de Conteúdo do PPP (TOROPI, 2019), do Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e do Plano de Estudos (TOROPI, 2017b), levou a Unidade de Contexto e Registro “participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional”, que se desdobra na categoria representação, sob a qual será centrada a atenção no presente subtópico. Os três documentos ressaltam a importância da participação da comunidade escolar no processo educativo, a fim de que contribua para a formação de sujeitos críticos, cooperativos e conhecedores da realidade em que estão inseridos e, assim, possibilitem sua transformação.

É no PPP (TOROPI, 2019) que a categoria representação ganha maior centralidade. No Marco Doutrinal, o documento sinaliza que a sociedade capitalista globalizada possui como esteios os pressupostos do individualismo e consumismo, dessa forma aponta como necessário construir uma sociedade mais humanitária e fraterna, a partir de “[...] um trabalho inovador, consciente, participativo, integrando escola, família e comunidade” (TOROPI, 2019, p. 2).

Como estratégias para consolidar a sociedade almejada, evidencia a necessidade de efetivar uma escola democrática e, portanto, que interaja com a comunidade oferecendo condições para que os estudantes desenvolvam suas potencialidades e busquem por novas a partir da construção do conhecimento. Para tanto, entende como fundamental a retomada de valores como: “[...] solidariedade, fraternidade, justiça social, cidadania, coletividade e participação” (ibid, p. 2).

O teor do conteúdo abordado, coloca em evidência algumas terminologias como democracia, Justiça Social, cidadão participativo e solidariedade, as quais são essenciais para consolidação de uma sociedade e educação voltada para à Justiça Social. Ao considerar a Justiça

Social na concepção de Fraser (2003), evidencia-se que, a representação se faz fundamental e, portanto, a integração entre escola, família e estudantes é imperativa. Para além, a consecução desse projeto educacional depende da efetivação de um processo democrático, em que o reconhecimento das desigualdades seja evidenciado, com estratégias de financiamento educacional que permitam o acesso e a permanência de todos no espaço escolar. De forma que é fundamental que a efetivação da CF/88 e da LDB/96 sejam respeitadas.

É nessa direção, que os valores e estratégias expostos nos documentos analisados ganham importância, pois como destaca Fraser (2003), é fundamental que os interesses coletivos se sobressaiam diante dos individuais, pois o reconhecimento errôneo impede que algumas pessoas sejam membros plenos da sociedade e, portanto, impedem a representação, constituindo-se como uma violação de justiça. Sendo assim, a solidariedade, a cooperação e a democracia passam a ser essenciais.

É preciso ter em vista, que a sociedade capitalista elegeu as desigualdades como princípio e, sendo assim, o mérito justifica as diferenças sociais, que nem sempre são compreendidas como injustiças. Dubet (2015), considera que a intensificação das desigualdades resulta na crise da solidariedade entendida como o apego aos laços sociais que levam a desenhar a igualdade de todos, incluindo daqueles que sequer conhecemos. Para o autor, a solidariedade consiste no sentimento de participar da mesma sociedade, quanto menos solidários somos mais aceitamos e ampliamos as desigualdades a fim de nos proteger daqueles percebidos como riscos ou ameaças. Segundo o autor, essa forma de compreender a solidariedade pode ser politicamente perigosa e intelectualmente arriscada. Os riscos consistem em colocar-se no terreno dos adversários da democracia, sendo político ao corroborar com os ideais conservadores e não imaginar a solidariedade sob outra forma que não seja a de uma determinada comunidade. Os riscos intelectuais, segue o autor, consistem em acreditar que não há outro modelo de solidariedade senão o das sociedades industriais social-democratas.

Portanto, a solidariedade demanda o reconhecimento das injustiças, das situações de opressão, da estrutura que constrói e mantém essas desigualdades, o que não pode ser feito a partir de concepções conservadoras, que defendem a igualdade meritocrática como alternativa de superação das desigualdades em uma sociedade marcada pelas mesmas. A solidariedade, demanda compreender as diferenças e as diferentes possibilidades de superá-las a partir de um viés crítico e emancipatório, a fim de contribuir com a consolidação de uma sociedade voltada à Justiça Social. Sendo assim, como elucida Fraser (2003), demanda compreender as injustiças como resultantes da má distribuição econômica, do reconhecimento errôneo e da inexistência da representação.

Seguindo a Análise de Conteúdo, o PPP (TOROPI, 2019), lembra que para construir uma proposta educativa que atinja aos anseios da comunidade escolar, faz-se necessário que as famílias sejam corresponsáveis no processo educativo, conhecendo a escola e integrando-se a ela. Para tanto, destaca que a participação na vida escolar deverá se dar pela presença e pelo diálogo, favorecendo a educação respeitante. De modo que, no tópico “1.4.4 Família” o documento evidencia que os mesmos participam na vida escolar do estudante, dialogando e cooperando com a escola, elementos esses, presentes na CF/88, LDB/96 e no ECA.

A participação, também, aparece quando o PPP (TOROPI, 2019) esclarece que a SMEC é aberta as sugestões dos docentes, dialogando e oferecendo subsídios para o trabalho, afim de propiciar um clima de cooperação e companheirismo na troca de saberes. Aponta, também, que o Plano de Estudos deverá ser elaborado conjuntamente pelos docentes, de forma participativa com auxílio e supervisão da SMEC. Cabe destacar, que o fato de os documentos não serem revisados anualmente leva-se a questionar se o seu conteúdo realmente se efetiva na prática.

A Análise de Conteúdo leva a considerar o conceito de “diálogo”, o qual é abordado no PPP (TOROPI, 2019) como um dos fundamentos da participação dos docentes e familiares no processo educativo. Na perspectiva freiriana diálogo é um encontro com o outro, pressupõem abertura e disponibilidade, saber ouvir e saber dizer a sua palavra (FIORI, 2019). Sendo assim, Freire (2011) considera o diálogo crítico e libertador como essencial para que os oprimidos não caiam no engodo populista que visa transformá-los em massa de manobra, pois é por meio deste que os oprimidos poderão se reconhecer enquanto tal e, assim, a educação problematizadora pode desvelar a realidade que criticiza.

É pelo diálogo, defende Freire (2011), que educadores e educandos se tornam sujeitos do processo gnosiológico, a fim de desvelar a realidade. No entanto, o autor destaca, que ao acreditar numa educação problematizadora se faz necessário estar disponível ao diálogo, aberto e ciente do inacabamento do ser humano (FREIRE, 2020). A abertura ao diálogo permitirá compreender com maior profundidade a realidade social e o entorno geográfico que compõem a vida dos estudantes. É dando a voz aos indivíduos da comunidade escolar que serão desveladas as injustiças que os afligem.

Em acordo com Dubet (2015), ao refletir sobre a Justiça Social a partir das injustiças, o diálogo e o currículo passam a ser esteios para problematizá-las no espaço escolar. Como compreender se uma escola e/ou uma realidade social é justa ou não sem o diálogo, sem a contraposição de ideias? Sem a problematização da realidade vivenciada pelos estudantes, sem a compreensão da situação de opressão das minorias, a realidade passa a ser algo dado e conceito de meritocracia a única forma de transformá-la. Portanto, é de forma crítica e com viés

de superação da condição de opressão que o diálogo, a participação da comunidade escolar e a inserção de sua realidade no campo escolar devem se dar no âmbito escolar, constituindo-se em representação no sentido atribuído por Fraser (2008). Caso contrário, documentos como o Plano de Estudos em que participam apenas as gestões e docentes de sua consecução poderão estar em dissonância da realidade para qual foram elaborados.

É preciso superar a ideia de que a participação da comunidade deva se dar apenas como ouvinte, a exemplo da busca dos boletins, nas festividades das escolas e nas reuniões de turma, em que na maioria das vezes apenas apresenta-se os aspectos negativos. A participação precisa se transformar em representação, ou seja, quando a voz dos grupos oprimidos é compreendida de igual importância aos grupos considerados hegemônicos, a fim de superar esta dicotomia. É preciso estar aberto ao diálogo, pois a representação sem voz não configura paridade participativa e, portanto, não configura um caminho em busca da Justiça Social no campo educativo.

Até aqui falou-se sobre a participação das famílias no espaço escolar, desse modo cabe voltar-se ao conteúdo direcionado aos estudantes. O Plano de Estudos (TOROPI, 2017b, n.p), traz como um dos objetivos da educação que o estudante saiba se posicionar de maneira "crítica responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas". O Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p.5), aborda um dos objetivos da educação para com os estudantes, o favorecimento do exercício pleno da liberdade e da cidadania, a fim de propiciar a "compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o aluno possa inserir-se de forma participativa na comunidade onde vive".

O PPP (TOROPI, 2019, p. 2-3), apresenta em seu Marco Doutrinal que se sonha com a formação de um homem que "[...] pense, sinta, aja, produza, se expresse e se relacione movido pela constante necessidade de criar, inovar, mudar e transformar. Um homem honesto, justo, responsável, verdadeiro, competente e que denuncie e combata toda forma de injustiça".

Observa-se que, o conteúdo direcionado aos estudantes, também, evidencia o diálogo, a liberdade de expressão, o reconhecimento da realidade em que está inserido, a participação na vida coletiva e o combate as injustiças como elementos fundamentais do processo educativo. Portanto, está em acordo com os elementos voltados aos docentes e familiares, bem como aos princípios propostos na CF/88 e LDB/96 que ressaltam a importância do pluralismo de ideias, do respeito à liberdade e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar a cultura, a arte, o pensamento e o saber.

A fim de propiciar a efetivação desses objetivos, o PPP (TOROPI, 2019) estabelece diretrizes para o trabalho docente e discente. Entre as primeiras, estão o emprego de métodos e técnicas diversificadas que permitam a construção do conhecimento, a orientação para que os estudantes façam suas descobertas, saber ouvir e oportunizar aos mesmos a se manifestar. Entre as diretrizes do trabalho discente estão “[...] posicionar-se diante de situações e fatos com ideias próprias”, “auto avaliar-se e ter autoconfiança”, “participar de todos os momentos da Escola e do Processo Educativo”, “coletar e construir material pedagógico”, “partilhar com os colegas o que sabe através da monitoria” e “expressar-se com convicção, oralmente e por escrito” (TOROPI, 2019, p. 7).

Evidencia-se, que há uma articulação entre as diretrizes do trabalho docente e discente, de modo que as primeiras devem realizar o incentivo a participação dos estudantes com a criação de espaços para tal. Ademais, observa-se uma tentativa de representação quando as diretrizes do trabalho discente ressaltam que os estudantes devem participar em todos os momentos do processo educativo, bem como da construção do material pedagógico.

Diante do exposto, é fundamental compreender como se dá as diretrizes metodológicas em prol da efetivação do trabalho docente e discente. Segundo o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b), os docentes deverão utilizar de uma metodologia diversa, a exemplo de trabalhos coletivos, relatos de experiências, palestras, excursões, debates e posicionamento entre os estudantes, com enfoque nos temas de relevância social como diversidade cultural, ética e cidadania, educação ambiental, sexualidade, valorização da vida, entre outros. Portanto, observa-se uma abertura da proposta metodológica, a qual deve estar atenta a diversidade de temas e estratégias que permitam o diálogo e a compreensão da realidade social que vivenciam, bem como de outras, em prol da construção do conhecimento.

A avaliação, também, constitui um dos elementos que permite compreender a proposta pedagógica da escola como um todo e o espaço de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) a avaliação segue as normas expressas pelas legislações educacionais e destaca que as mesmas devem priorizar os aspectos qualitativos sob os quantitativos, ser contínua e abordar um processo flexível, democrático e que considere o progresso, a participação, responsabilidade e interesse dos estudantes. O PPP (TOROPI, 2019) corrobora com o documento supracitado ao evidenciar que a participação, a auto avaliação e o envolvimento do estudante deve ser considerado no processo avaliativo.

Corroborando com Veiga (2002), a construção do PPP expressa a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Sendo assim, o processo avaliativo do ponto de vista crítico, explica a autora, não pode ser instrumento de exclusão e sim favorecer o

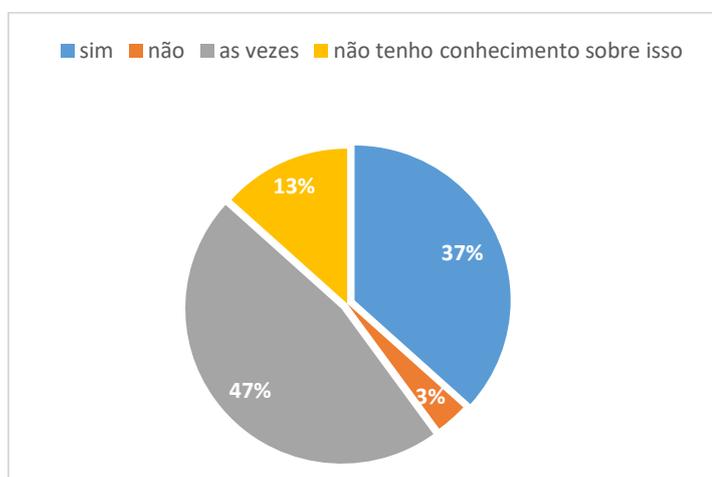
desenvolvimento da capacidade dos estudantes de apropriar-se de “conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica” (ibid, 2002, n.p). A avaliação, ainda segundo a autora, consiste em um ato dinâmico que oferece subsídios ao PPP, pois imprimi uma direção aos educadores, uma vez que envolve a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica desta e proposição de alternativas de ação.

A análise de conteúdo realizada até aqui, no que se refere a categoria representação e a Unidade de Contexto e Registro “participação da comunidade escolar como fundamento do processo educacional”, permite compreender o diálogo, a coletividade, a liberdade de expressão, a democracia e a participação como elementos centrais dentro da proposta pedagógica da EMEF Beija Flor. Elementos estes, expressos nas legislações brasileiras que regulamentam a educação escolar e são fundamentais para efetivação do princípio da paridade participativa proposto por Fraser (2003), pois permitem que a voz dos oprimidos faça parte da construção do projeto educativo e abordando as injustiças sofridas em prol de sua superação.

Ao mesmo tempo que os documentos destacam a importância do diálogo e da participação no processo educativo, excluem os funcionários da escola do mesmo, bem como limitam a participação das famílias e dos estudantes a alguns espaços. Portanto, não deixa claro qual é a real participação da comunidade escolar no processo educativo. Nessa direção, faz-se imprescindível apresentar o posicionamento dos participantes da pesquisa sobre sua participação nos espaços escolares, a partir da análise dos questionários.

Uma das questões lançadas aos pais/responsáveis, docentes e funcionários foi sobre serem ouvidos nas decisões escolares. O Gráfico 4, apresenta as respostas dos mesmos:

Gráfico 4 - Participação de Pais/Responsáveis e Funcionários nas decisões escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os pais/responsáveis e funcionários são os únicos que responderam “não tenho conhecimento sobre isso”, demonstrando que nem todos são convidados a participar das decisões escolares. Entre o grupo das docentes e pais/responsáveis que se apresentaram respostas positivas quanto a participação nas decisões escolares. No entanto, é sob a resposta “as vezes” que está alocada a maior parcela dos sujeitos. A partir desses dados, é possível ressaltar que a escola não alcança plenamente o que é proposto nos documentos.

Os participantes, também relataram sobre quais os momentos que são convidados a participar das decisões escolares. Entre os funcionários confirmou-se a sua não participação no processo educativo, uma vez que sequer são citados nos documentos analisados, e em suas respostas relataram que opinam quando são feitas melhorias no prédio, pátio e quadra da escola e no que se refere aos seus interesses, ou seja, limpeza. No entanto, apresentaram alternativas para ampliação do processo participativo como fazer reuniões em que todos sejam convidados a participar, ouvir a opinião dos funcionários, consolidar uma equipe que ajude as direções e informar como está sendo organizada a escola e a função de cada um.

Os pais/responsáveis, ressaltaram que podem comparecer a escola sempre que acharem necessário. Entretanto, sua participação se dá, em especial, nas reuniões, nos grupos de *WhatsApp*, na liberação de passeios ou quando surgem questionamentos sobre as crianças. Um dos responsáveis, ressaltou que um dos momentos de maior participação se deu na pandemia, em que várias questões tiveram de ser abordadas para o retorno seguro dos estudantes à sala de aula. Outro participante relatou acreditar que alguns pais/responsáveis devem ser chamados para a construção do PPP.

Entre as alternativas citadas pelos mesmos para ampliar a participação no espaço escolar, está o aumento do número de reuniões e a possibilidade de escolha dos docentes que atuarão nas turmas. Entretanto, a maioria destacou que não tem sugestões e considera que está bom assim. Um dos participantes trouxe o seguinte argumento: “Não vejo que a escola precise ouvir os pais para tomar decisões escolares, precisa sim ter professores e direção capacitados e comprometidos com o ensino de qualidade e saberem da importância disso no futuro de nosso País” (José, 27/09/2021).

As docentes ressaltaram que sua participação depende da direção e que são ouvidas, geralmente, no que se refere a participação em atividades festivas, reuniões com os familiares dos estudantes, reuniões pedagógicas e decisões gerais, como a definição das datas das reuniões e dos eventos. Infere-se que, a participação tem como centralidade nas decisões burocráticas de caráter técnico ao invés de pedagógico. Como sugestões de ampliação do processo participativo

citaram o diálogo, a escuta, a transparência, conselhos de classe, mais reuniões pedagógicas, tempo para trocar ideias, menos politicagem e que as docentes desejassem participar mais a fim de valorizar a profissão.

As docentes, também, pontuaram sobre a importância da presença das famílias na escola. De modo que 40% consideraram as famílias participam, já 60% mais ou menos. Para estas, a participação dos familiares é fundamental no processo educativo e destacaram a necessidade de ampliar o diálogo, de chamá-los para gincanas, ao invés de apenas para receber as notas escolares dos estudantes. Para tanto, sugeriram o incentivo da realização de projetos e oficinas em que os familiares participem das atividades. Para além, apontaram sugestões para ampliar a participação dos estudantes no espaço escolar como a criação de grêmio estudantil, líder de turma, conselho de classe e nos projetos desenvolvidos pela escola ou turma.

No momento que as docentes sugeriram a criação desses espaços de participação, seja dos familiares ou dos estudantes, é possível considerar que os mesmos não se concretizam na escola pesquisada. Esse viés pode representar um processo centralizador das decisões escolares, bem como do currículo a ser abordado durante o ano letivo. Evidencia-se, portanto, a necessidade do grupo de docentes por mais espaços participativos, o que permite uma ampliação curricular.

A escola, elucidam Fernandes *et al.* (2005), geralmente apresenta um discurso favorável à democracia, entretanto ao observar seu interior é possível constatar que entre o discurso e o efetivo exercício da mesma há um distanciamento. Os participantes da pesquisa evidenciaram esse distanciamento entre o que é proposto nos documentos e o que é efetivamente realizado, de modo que não há representação no contexto analisado. A participação dos funcionários se limita ao trabalho técnico, os responsáveis participam de reuniões, mas não ficou evidente se essa ocorre de forma ativa ou apenas como ouvintes, já o grupo das docentes relatou a existências de alguns espaços de participação. Ademais, nenhum participante expôs se participou da construção dos documentos orientadores e das discussões curriculares, o que limita a ampliação e efetivação de processos democráticos.

Os dados levantados demonstram que, as proposições dos participantes para ampliar a participação no processo educativo perpassam pelo conteúdo exposto nos documentos, ou seja, o diálogo, processos democráticos, o trabalho coletivo, projetos, entre outros. O caminho a ser percorrido em prol de uma escola voltada à Justiça Social já é reconhecido pelos membros da comunidade escolar e está desenhado nos documentos orientadores da escola, a questão que fica é: por qual motivo não é efetivado?

Como relata Freire (2011), é imprescindível que as falas dos educadores sejam corporificadas pelo exemplo, ou seja, que nossas práticas não sejam negadoras daquilo que defendemos. Ambiguidade está expressa na dicotomia entre a proposição dos documentos da EMEF Beija Flor e da realidade vivenciada pela escola. Nas palavras de Fernandes *et al.* (2005, p. 26), se a “[...] educação que defendemos é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar por ela mesma a se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária” e, conseqüentemente, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, não basta um discurso democrático, são necessárias ações que implementem a experiência democrática no dia a dia da escola, o que auxiliará a compreensão dos estudantes de que suas ações têm repercussão no coletivo e não apenas no individual.

Os estudantes, também, foram questionados se e quando são convidados a participar de decisões escolares, a exemplo de festas na escola ou outra ação. Em sua maioria relataram que não são convidados, entretanto, alguns expuseram que participam apresentando trabalhos e que sua participação se dá para que outras pessoas comprem coisas nas festas e ajudem nas despesas. Portanto, observa-se um espaço reduzido de participação dos estudantes, no qual não constituem sujeitos do mesmo, mas efetivam ações construídas por outros representantes da comunidade escolar.

Uma das questões do questionário convidou os estudantes a refletirem sobre estratégias que ampliassem sua participação nas decisões da escola. Suas respostas foram aglutinadas em três grupos, quais sejam: democracia; currículo; e, reconhecimento da realidade social local e global.

Ampliação do processo democrático no espaço escolar, segundo a estudante Amanda (01/12/2021), poderia se dar tendo “chapas de grêmio e assim a chapa mais votada ganha e participam de acordo com a opinião dos alunos”. A estudante Mariani (01/12/2021) destacou que os estudantes poderiam dar ideias, “ou seja, poderia ocorrer uma espécie de gincana que elegesse um grupo de alunos para tomar decisões na escola” e a estudante Camila (01/12/2021) ressaltou “Não sei, fazendo votos para coisas”.

Alguns estudantes abordaram proposições referente a participação no currículo escolar. Segundo Pablo (01/12/2021), os estudantes poderiam “criar passeios, pudessem cozinhar e pudessem criar projetos”, na mesma direção Fernando (01/12/2021) destaca que poderia ter “mais passeios e ter mais tipos de aulas”. O estudante Gabriel (01/12/2021) acrescentou, que os estudantes deveriam dar as “próprias opiniões deles no assunto, poder dizerem as suas ideias para escola, projetos, apresentações, informações sobre coisas muito importantes”.

Os estudantes, também, levantaram proposições sobre a ampliação de conhecimento e sobre a vivência de outras realidades, o que permite o reconhecimento da realidade social local e global. A estratégia mais citada foi a realização de passeios, seguida das respostas: “Os estudantes podiam ter uma sala só deles para planejar as suas próprias coisas, tipo passeios, amigo secreto, trabalhos em grupos” (Amanda, 01/12/2021). Apresentaram a ideia da realização de intercâmbios, de reuniões para elaborar os passeios escolares, competições, brincadeiras e até mesmo uma gincana com as professoras.

Os elementos abordados pelos estudantes demonstram uma articulação entre seus anseios em conhecer outras realidades, currículo e possibilidades democráticas, as quais configuram estratégias de como tornar a escola mais justa e mais atrativa. Uma vez que sugeriram esses espaços de participação, evidencia-se, que os mesmos não ocorrem no âmbito escolar. Sendo assim, corrobora para a importância e a necessidade da escuta sensível como prática pedagógica no espaço escolar, a qual demanda o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de conhecimento.

A escuta sensível perpassa pela possibilidade do diálogo e, portanto, de uma educação que problematiza. Freire (2011), destaca que o docente, na educação problematizadora, é sempre um sujeito cognoscente e os estudantes investigadores críticos, em diálogo com o educador. Nessa direção, Fernandes *et al.* (2005) defendem que, a escola deve propiciar espaços de promoção e vivência de liberdade, solidariedade, cooperação, tolerância e de cidadania, os quais são essenciais para que a comunidade escolar tome para si o destino de sua escola. Afinal, a escola é um espaço de possibilidade contra hegemônica, um espaço de possibilidade democrática e, talvez, o único na vida de muitos indivíduos. No momento em que a escola não propicia a participação democrática, há maior dificuldade de os indivíduos reconhecerem a mesma, sua funcionalidade e sua importância.

É o direito da escuta, do diálogo, da participação que foi enunciado pelos participantes da pesquisa ao referirem-se aos espaços de participação, os quais são essenciais na consolidação de uma escola e sociedade voltada à Justiça Social. Afinal, destaca Fraser (2003), a paridade de participação diz respeito a igualdade na participação de todos como pares nas interações sociais, o que não se evidencia a partir das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, é essencial uma visão alargada de democracia e de participação no espaço escolar. Nas palavras de Arroyo (2014, p. 96), a democracia seria “[...] um projeto de enfrentamento das estruturas de dominação vigentes numa determinada sociedade”.

Retomando a Análise de Conteúdo dos documentos, cabe direcionar a atenção para a organização da escola, a qual está expressa no Regimento Escolar (TOROPI, 2017^a) e no PPP

(TOROPI, 2019). Mais uma vez é necessário elucidar que não houve a reelaboração do Regimento Escolar após a última revisão do PPP. O primeiro ponto a considerar, são os cargos de direção, vice direção e supervisão escolar. Para tanto, cabe apresentar os excertos expressos no Regimento (2017) sobre a escolha dos mesmos:

4.1.1- CONSTITUIÇÃO DA DIREÇÃO

Para o provimento do cargo de Diretor, o professor é convidado pelo Secretário Municipal da Educação e Cultura, com aval do Prefeito Municipal. Deve ser professor e/ou pedagogo, ocupante de cargo de provimento efetivo, contando com pelo menos dois anos de exercício na docência. (TOROPI, 2017a, p. 6).

4.2.1-CONSTITUIÇÃO DA VICE-DIREÇÃO

Para o provimento do cargo de Vice-Diretor, o professor é convidado pelo Secretário Municipal da Educação e Cultura, com aval do Prefeito Municipal. Deve ser professor e ou pedagogo, ocupante de cargo de provimento efetivo, contando com pelo menos dois anos de exercício na docência. (TOROPI, 2017a, p. 6).

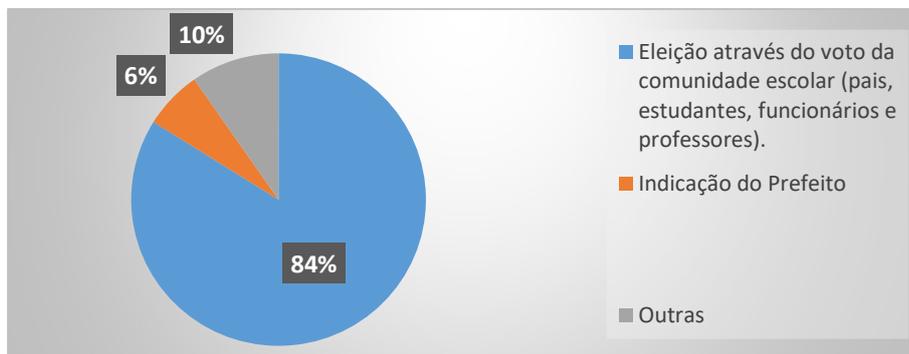
5.1.1 - CONSTITUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

A Supervisão Escolar e ou a Coordenação Pedagógica está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com aval do Prefeito Municipal. Para assumir o cargo deve ter a formação em curso superior de Pedagogia ou pós-graduação com habilitação específica em Supervisão Escolar, Gestão Escolar ou Orientação Escolar, contando com pelo menos dois anos de exercício na docência. (TOROPI, 2017a, p. 7).

Observa-se que, os cargos de gestão educacional são indicados pela SMEC, a qual é escolhida pelo prefeito municipal por ser um cargo de confiança. Ademais, os cargos de gestão, também, necessitam do aval do prefeito para assumir as devidas funções. Portanto, a constituição da gestão na EMEF Beija Flor contraria a Lei de Gestão Democrática, Lei nº10.576 de 14 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995) e comprova o não cumprimento da Meta 19 do PNE (2014-2024), ao estabelecer que a Gestão Democrática deve enfatizar a consulta pública à comunidade.

Os cargos de gestão passaram a constituir relações de dominação a partir de vínculos políticos, o que foi expresso nas respostas de algumas docentes que citaram a “politicagem” como algo negativo. Sendo assim, a gestão passa a ser constituída por um conjunto de interesses, os quais repercutem relações de poder expressas no contexto político partidário do município no contexto escolar. Diante do exposto, cabe considerar a opinião dos participantes da pesquisa (pais/responsáveis, funcionários e docentes) sobre como deveria ser realizada a escolha da direção escolar e a melhor forma de administrar a escola. As respostas referentes ao primeiro questionamento estão expressas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Processo de Escolha da Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que, 84% dos sujeitos consideram que a gestão deveria ser escolhida por meio de eleição, ou seja, por um processo democrático em que todos componentes da comunidade escolar pudessem opinar. Entre os 6% que consideram que a indicação deve ser do prefeito estão 1 (uma) docente e 1 (um) pai/responsáveis. As outras sugestões não declararam qual seria a melhor forma de escolha da gestão, mas ressaltaram que a “politicagem” no município faz com que os interesses pessoais e partidários ultrapassem os coletivos e que o voto é importante desde que as pessoas tenham a responsabilidade com a qualidade do ensino da escola.

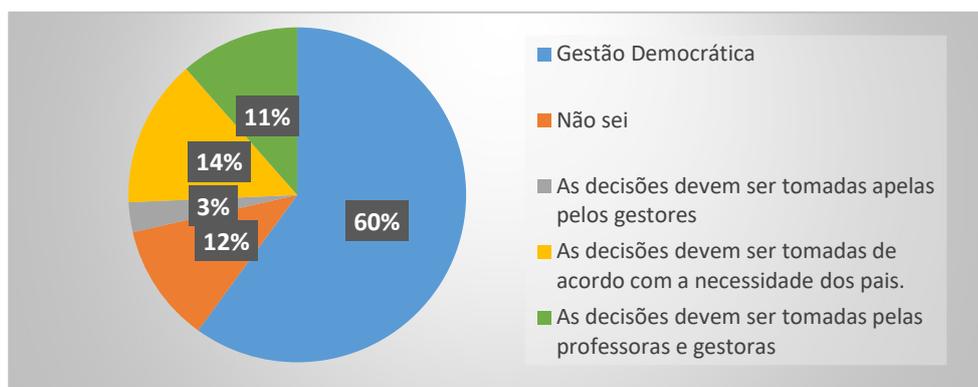
As respostas salientaram que a “politicagem”, colocam os interesses político-partidários a frente dos interesses da coletividade. Para Santos e Prado (2018), a escolha do gestor escolar por indicação ainda está presente nas redes de ensino no Brasil e reforça o autoritarismo e a política do favoritismo distanciando a escola da constituição de um ambiente democrático. Fatores estes, que segundo Militão e Militão (2018, p. 3), contribuem com o fato de que mesmo após a promulgação do princípio da Gestão Democrática as escolas ainda operam com “[...] decisões centralizadoras no diretor (único responsável pelo êxito das ações do grupo sob seu comando); baixo grau de participação das pessoas (professores, alunos, funcionários, pais); falta de espírito de equipe; ausência de trabalho coletivo”.

A eleição via consulta pública, destacam Santos e Prado (2018), constitui-se numa alternativa para que os interesses coletivos se sobressaiam e a escola passe a ser pensada como uma instituição em si e não uma instituição partidária. Afinal, ter um gestor escolar como aliado político, para muitos, configura a possibilidade de controle da instituição escolar, o que pode interferir na implementação das políticas públicas, na efetivação de direitos educacionais, na percepção e implementação do currículo escolar, bem como nas lutas pelos direitos trabalhistas

das docentes. Sendo assim, é preciso pensar e efetivar processos democráticos no meio escolar, pois é através deles que os sujeitos aprendem a participar e a compreender a importância dessa participação como direito.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre a melhor forma de administrar a escola. Para tanto, elencou-se algumas alternativas, como: Gestão Democrática; as decisões devem ser tomadas apenas pelos gestores; as decisões devem ser tomadas pelas professoras e gestores; as decisões devem estar de acordo com a necessidade dos pais; as decisões devem estar de acordo com as necessidades dos funcionários e outras. O Gráfico 6, apresenta as respostas dos mesmos.

Gráfico 6 - Forma de Administrar a escola



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como apresentado no gráfico, 12% dos participantes da pesquisa relataram não saber qual seria o melhor modelo de gestão escolar. Uma parcela menor destacou que as decisões devem ser centralizadas pela gestão escolar e pelo corpo docente. Há ainda aqueles que consideraram que as decisões devem ser tomadas de acordo com necessidades dos pais/responsáveis. No entanto, a Gestão Democrática foi a forma de gestão escolar que angariou o maior número de respostas, demonstrando que a comunidade escolar considera a participação coletiva como um dos elementos centrais para aprimorar a educação.

O questionário solicitou aos participantes adultos a opinar sobre o que consideram ser uma “Gestão Democrática”. Entre o grupo dos funcionários e pais/responsáveis surgiu a resposta “não sei”. É intrigante o fato de que alguns componentes do serviço público e de pais/responsáveis não tenham a ideia do que seja uma gestão democrática, uma vez que, sequer citaram possibilidades para tal. É possível sugerir, que esse viés seja reflexo de uma organização centralizadora de poderes.

Diante do exposto, é preciso considerar que grande parte dos pais/responsáveis e funcionários possuem a escolaridade de nível básico, centralizando-se na faixa de ensino fundamental e ensino médio. Ademais, encerram seus estudos nas instituições escolares alocadas no município, sendo assim ao não saberem ou sugerirem o que seria uma Gestão Democrática, infere-se, que não vivenciaram esse processo. A partir desse contexto, compreende-se, como emergente a implementação de espaços democráticos na vida coletiva, para que a população se reconheça enquanto sujeitos direitos e, assim, participem das decisões como cidadãos.

Para a maioria dos participantes a Gestão Democrática se configura pela participação de todos nas tomadas de decisões, como um espaço em que todos possam ser ouvidos e respeitados, em que as decisões sejam tomadas considerando o bem coletivo. Ademais, o “todos” foi especificado por alguns como sendo pais, alunos, gestores, professoras, funcionários e estudantes, ou seja, todos os segmentos presentes na escola.

A docente Leticia (27/09/2021), ressaltou que a Gestão Democrática configura “[...] a participação social da comunidade escolar nas decisões para a elaboração do PPP, para o uso de recursos financeiros e acompanhamento dos processos de aprendizagem”. A resposta engloba elementos imprescindíveis para a paridade participativa, pois aborda a redistribuição, o reconhecimento e a representação de toda a comunidade como fundamentos para a gestão, ou seja, propõe uma mudança na arquitetura de poder estabelecida no espaço escolar. Elementos estes, que já vem sendo pontuados pela Lei de Gestão Democrática, Lei nº10.576 de 14 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995) e PNE (2014-2024).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a concepção democrático-participativa parte da conjectura de que a escola não é uma estrutura objetiva, neutra e independente das pessoas. Ao contrário, ela depende das experiências subjetivas dos envolvidos e de suas interações sociais, uma vez que é uma construção social. Militão e Militão (2018, p. 3), complementam dizendo que “[...] a participação, o diálogo e a discussão são características inerentes à concepção democrático-participativa, a qual se baseia numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas por todos e não por uma só pessoa”.

Cury (2002), argumenta que a gestão implica o diálogo entre os interlocutores, a fim de buscar respostas que auxiliem no governo da educação segundo a justiça. Sendo assim, a Gestão Democrática passa a configurar um novo modo de administrar a realidade, pois se dá pela comunicação, pelo coletivo e pelo diálogo. Nas palavras do autor, a Gestão Democrática:

[...] passa a constituir um movimento histórico em que as relações de poder entre governantes e governados são questionadas e novas são exigidas. A gestão democrática, enquanto temática histórica, nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política onde os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária. Daí a educação escolar se tornar pública como função do Estado e mais explicitamente como dever do Estado a fim de que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais. (CURY, 2002, p. 171).

Retoma-se, a importância do diálogo para o processo participativo. Ademais, inferiu-se que a comunidade considera o diálogo e a participação como elementos centrais do processo educativo e a Gestão Democrática como fundamento para administrar a escola. Mais uma vez ao ouvir a comunidade foi observado caminhos a serem trilhados em prol da Justiça Social e, novamente, questionado o motivo de não serem efetivados.

O Regimento Escolar (TOROPI, 2017a), destaca dois espaços de representação da comunidade, ou seja, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar. O PPP (TOROPI, 2019) aborda apenas sobre a APM, considerando que a mesma visa integrar a família, escola e comunidade no acompanhamento do estudante em todas modalidades. Como incumbência da associação, o documento estabelece a organização de eventos e em consonância com:

[...] alunos, pais, professores, funcionários da escola e direção, a comunidade escolar, tem a incumbência de elaborar normas de convivência que farão parte do contexto diário, e serão afixadas na escola para a visualização e conhecimento de todos. As normas deverão constar, os seguintes valores: cooperação, respeito, expressões de cortesia, hábitos de higiene, organização, sociabilidade, disciplina, responsabilidade, economia, dedicação, pontualidade, presteza, solidariedade, participação, entre outros. (TOROPI, 2019, p. 11).

A participação da APM, segundo o PPP (TOROPI, 2019), tem centralidade em normas técnicas da escola e não no viés pedagógico. O Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p.7), considera a APM como “a instituição que visa a integração entre a Família, a Escola e a Comunidade, a fim de prestar acompanhamento ao aluno em todas as modalidades”. Sendo assim, apresenta como responsabilidade da mesma “o recebimento, a aplicação e o controle dos recursos financeiros da Escola, juntamente com o Diretor” (TOROPI, 2017a, p.7). Mesmo a APM estando regulamentada nos documentos analisados, apenas 1 (um) pai/responsável relatou já ter participado da mesma. Entre o grupo das docentes, 50% já foram membros da associação. As justificativas de não terem participado centram-se na falta de interesse e por não terem sido convidados.

Fernandes *et al.* (2005), destacam que a democracia não é incorporada no cotidiano escolar por meio de ações isoladas. Para eles, é necessário superar o elenco de medidas pontuais isoladas, a fim de favorecer o exercício da democracia no cotidiano escolar, para tanto a gestão democrática é essencial. A democracia, defendem os autores, deve estar no currículo, na participação da comunidade na elaboração do PPP, na sala de aula, na relação entre professor e estudante, na relação da merendeira com os estudantes, na forma de abordar as diferenças, por exemplo. Portanto, não basta existirem espaços participativos, é preciso que se constituam enquanto tal, caso contrário, resume-se à formalidades que não se efetivam em ações em prol da Justiça Social.

O segundo espaço de participação da comunidade no processo educativo apontado pelo Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p.7) é o Conselho escolar. A descrição dos participantes e função do mesmo está expressa no excerto que segue:

O Conselho Escolar é composto pela Direção da Escola e pelos representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar.

O Conselho Escolar, resguardado os princípios constitucionais, as normas legais e diretrizes da Secretaria da Educação, tem a função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras da escola. Segue Estatuto próprio. (TOROPI, 2017a, p.7).

O primeiro ponto a destacar, é que não está anexado ao Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p.7) o estatuto do Conselho Escolar. No entanto, observa-se que o mesmo possui ações nos segmentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Os sujeitos da pesquisa, exceto os estudantes, foram questionados sobre a participação no referido conselho, de modo que apenas 1 (um) pai/responsável, 3 (três) docentes e 1 (um) funcionário afirmaram já terem feito parte do mesmo. Ao serem questionados de como foi a participação no Conselho Escolar, as respostas destacam que foi bom, mas não especificam como se dava. Apenas 2 (duas) docentes relataram que as decisões são tomadas de forma clara e democrática. Diante do exposto, não é possível afirmar como se dá a escolha dos membros do Conselho Escolar e da APM, nem se a participação destes ocorre de forma efetiva.

Uma gestão comprometida com a formação para a participação, evidenciam Fernandes *et al.* (2005), investe em ações para tal. Os autores, trazem como exemplo, a importância de garantir orçamento para a formação dos membros do Conselho Escolar, pois a comunidade precisa saber o que faz esse grupo, suas atribuições e quem pode participar. Freire (1991, p. 31), destaca, que a comunidade escolar não deve ser chamada à escola para receber instruções e/ou punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que leve em “[...]”

conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da própria história”.

Mais uma vez é possível afirmar que a EMEF Beija Flor no que concerne à Gestão Democrática e, em especial, a participação da comunidade no Conselho Escolar e na APM caminha na contramão do PNE (2014-2024). Apresentando uma dissonância entre o que defende nos documentos e o que realiza na prática. O PNE em sua Meta 19 visa estimular a Gestão Democrática no ensino público. Como estratégias, para consecução da mesma, elenca a constituição de grêmios estudantis, das associações de pais e/ ou responsáveis, a articulação e fortalecimento dos conselhos escolares. Contribuindo assim, para que estes ajam como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar, bem como para a autonomia escolar.

Seguindo o PNE (2014/2024) e suas metas e estratégias de implementação da Gestão Democrática, faz imprescindível abordar a participação da comunidade na consecução do PPP, o que é expresso na estratégia 19.6, vejamos:

[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014).

As estratégias do documento supracitado somam-se as legislações educacionais. Como já exposto na LDB/96, institui a Gestão Democrática no espaço escolar e estabelece os princípios que devem norteá-la:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

No que se refere aos Conselhos Escolares, evidenciou-se a parca participação da comunidade escolar. Fernandes *et al.* (2015), defendem que a escola não pode deixar de observar seu entorno, pois isso impede de olhar para além de seus muros e ver as potencialidades que a comunidade tem a oferecer. Para tanto, se faz fundamental o exercício da cidadania conquistada e a escola cidadã deve proporcionar a participação ativa onde os sujeitos sejam protagonistas dessa elaboração. Portanto, os espaços de participação não podem se resumir à exigências burocráticas aplicadas aos documentos que regem a instituição escolar, é

fundamental que se consolidem como reais espaços de participação, propiciando a escuta sensível, o diálogo, a democracia e, conseqüentemente, a paridade participativa.

Nesse momento, é fundamental compreender como se dá a construção do PPP na EMEF Beija Flor, em especial, por ser o documento mais atualizado da mesma. O Regimento Escolar (TOROPI, 2017a, p. 13), estabelece que a construção do PPP deve se dar após “[...] ampla discussão com os professores municipais e comunidade escolar”. Segundo Veiga (2002), o projeto pedagógico é uma ação intencional, com compromisso definido coletivamente. Sendo assim, a comunidade projeta uma educação, um estilo de vida, ideias, conceitos de justiça, entre outros elementos. Gandin (2006), corrobora com a autora ao destacar que o PPP conjuga a definição dos rumos da escola. Para tanto, é fundamental compreender como se deu a participação da comunidade na construção do referido documento na EMEF Beija Flor.

Militão e Militão (2018), destacam que a LDB/96 traz que a elaboração e execução de uma proposta pedagógica é atribuição da escola. De modo que a gestão deve orientar-se para tal, uma vez que, a proposta pedagógica constitui os caminhos e rumos que determinada comunidade busca para si e para aqueles que agregam seu entorno. Para os autores, além dessas atribuições e de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola. Assim, tanto lhe cabe velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, como assegurar o cumprimento dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos, como prover os meios para a recuperação dos alunos que apresentam menor rendimento.

Uma das questões abordadas nos questionários era se os participantes conheciam o PPP da escola. A análise evidenciou que, entre os pais/responsáveis e funcionários a maior parcela não conhecia ou sequer sabia que a escola possuía esse documento. Entre as docentes, apenas 50% conhecem o documento. As respostas estão expostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Conhecimento sobre o PPP

Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?			
	PROFESSORAS	PAIS	FUNCIONÁRIOS
Sim	5	1	
Mais ou menos	3	1	
Não	2	10	5
Não sei			1
Não sabia que as escolas tinham PPP.		3	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os sujeitos da pesquisa, também, foram questionados se participaram da construção do documento. Entre os pais/responsáveis ou funcionários nenhum participou da consolidação do documento, já entre as docentes apenas 50% participaram da construção do mesmo. As respostas estão expressas no Quadro 9.

Quadro 9 – Participação na construção do PPP

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?			
	PROFESSORAS	PAIS	FUNCIONÁRIOS
Sim	5		
Mais ou menos			
Não	4	13	5
Não sei	1	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os documentos orientadores da EMEF Beija Flor foram construídos de forma centralizadora e sem consulta à comunidade escolar. Ademais, o fato de apresentarem o ano de elaboração referentes à 2017 e 2019, comprova que constituem documentos formais e obrigatórios, pois deveriam estar em acordo.

É intrigante a contradição entre o que está expresso no conteúdo dos documentos, ao destacar a importância do diálogo, da afetividade, da coletividade, da Justiça Social e sequer o corpo docente ter conhecimento sobre o PPP. A ausência de uma visão compartilhada de educação traz consequências negativas para o trabalho escolar, pois não há compartilhamento da visão de mundo, de ser humano, de conhecimento, de um caminho para a escola, bem como da função social dessa instituição. A elaboração de um PPP, expressa Gandin (2006), é indispensável para quem busca uma educação e uma sociedade mais justa, o que não se evidenciou na realidade pesquisada.

Assim como Gandin (2006), considera-se necessário capacitar equipes diretivas e o corpo docente para coordenar uma construção coletiva e colaborativa do documento com a comunidade, garantindo que o mesmo expresse os aspectos políticos e pedagógicos que movem a instituição. A questão que fica é: como romper com processos hegemônicos e centralizadores, a fim de possibilitar a participação de todos na construção dos documentos? A legislação educacional aponta caminhos para solucionar esta questão, no entanto as relações de poder intrínsecas ao campo educacional tornam-no um desafio permanente.

A Análise de Conteúdo do PPP (TOROPI, 2019), Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) permitiu demonstrar as contradições expressas na EMEF

Beija Flor, no que se refere a categoria representação. O conteúdo voltado a referida categoria evidenciou que o diálogo, cooperação, coletividade e a participação da comunidade escolar são essenciais ao processo educativo. Entretanto, os relatos dos participantes demonstraram que a escola não estabelece estratégias em consonância com as legislações educacionais e com o viés do conteúdo exposto nos documentos. O viés elucidado se apresenta na escolha da gestão escolar por indicação política, nos limitados espaços de participação e discussão da comunidade e da não efetivação de espaços de participação ativa dos estudantes. Portanto, há uma centralização das decisões e hierarquização de poderes no espaço escolar.

A análise dos documentos orientadores leva ao entendimento, que os mesmos não configuram uma representação da comunidade escolar, pois os espaços de paridade participativa não se efetivam. Essa realidade configura uma injustiça de representação política, que nas palavras de Fraser (2008), ocorre quando as regras de decisão de uma sociedade política negam alguns, que, em princípio, contam como membros, a oportunidade de participar totalmente como pares. As injustiças de representação deram origem a inúmeras reivindicações por mudanças de representação política ordinária, desde a reivindicação de cotas de gênero nas listas eleitorais, direitos multiculturais, entre outras, destaca a autora. Sendo assim, observa-se que há reivindicações por parte dos participantes da pesquisa de efetivação de espaços de representação.

A partir do exposto, duas afirmações podem ser realizadas. A primeira, é que o conteúdo expresso nos documentos orientadores da EMEF Beija Flor possui uma abordagem de efetivação da Justiça Social e traça estratégias para tal, como o reconhecimento social, a participação da comunidade e a redistribuição, a fim de garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola. Entretanto, entre o conteúdo e a realidade há abismos a serem sanados.

A segunda afirmação, é que a EMEF Beija Flor não aborda a função social da escola como um caminho efetivo para Justiça Social, pois apenas o pilar da redistribuição é efetivado na prática pela mesma e o reconhecimento é atendido parcialmente. A gestão escolar centraliza decisões de poder e não efetiva espaços participativos, portanto, nega a paridade participativa e, conseqüentemente, a representação da comunidade escolar. Mesmo os documentos abordando um viés emancipatório e participativo, os mesmos não saem dos documentos para a prática. Sendo assim, a negação de espaços participativos configura a negação da representação política.

É possível afirmar que os pais/responsáveis, funcionários, docentes e estudantes traçaram alternativas para possibilitar a participação de todos na construção dos documentos e efetivação das suas propostas. Para tanto, os três pilares da Justiça Social se fazem essenciais

no espaço escolar, afim de que a função social da escola esteja vinculada à Justiça Social. Freire (1991), já dizia:

[...] que mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos acuda [...]. (FREIRE, 1991, p. 35-37)

Entretanto, ficou evidente que para mudar a cara da escola pública, construir uma educação emancipatória e voltada à Justiça Social, os três pilares propostos por Fraser (2003), precisam ser efetivados. Nessa direção, conceitos como hegemonia, poder e justiça curricular passam a ser essenciais na formação de estudantes críticos, capazes de agir em prol da transformação da sociedade. Portanto, é preciso iniciar a derrubada de estruturas que criaram muralhas no espaço escolar e que impedem que a comunidade escolar seja ouvida e se constitua como sujeito atuante no processo educativo.

O posicionamento dos participantes da pesquisa ressalta a necessidade de construir efetivos espaços de representação no espaço escolar. Para tanto, é fundamental construir uma cultura de participação, a partir da paridade participativa. Não basta apenas ouvir a comunidade escolar, é preciso que as necessidades e anseios sejam dialogados, colocados em prática, é preciso construir um processo democrático.

4 CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL PELAS LENTES DA COMUNIDADE ESCOLAR DA EMEF BEIJA FLOR

O presente capítulo tem como centralidade as análises acerca do objetivo específico: “Compreender em que medida a comunidade escolar percebe o currículo como impulsionador de Justiça Social”. Para tanto, estabeleceu-se diálogo com outro objetivo específico: “Verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS”. Pois, o currículo escolar está vinculado a um projeto de educação, o qual demandou a análise dos documentos que o regem, ou seja, a BNCC e o Documento Orientador Curricular Municipal (TOROPI, 2021).

A partir do objetivo que se propõem o capítulo surgiram discussões sobre as relações entre Currículo, Justiça Curricular e, conseqüentemente, Justiça Social. Dessa forma, o capítulo foi subdividido em três subcapítulos, quais seja: “4.1 Currículo um recipiente não neutro”, “4.2 Construindo possibilidades: um viés de Justiça Curricular” e “4.3 Infraestrutura Física: condições objetivas para Justiça Curricular”.

O primeiro subcapítulo, versa sobre as concepções de Currículo e Justiça Curricular abordada na pesquisa. Para além, apresenta o entendimento dos participantes sobre currículo e suas impressões sobre o que é desenvolvido na EMEF Beija Flor. Evidenciou-se diferentes posicionamentos, os quais trouxeram à tona as temáticas da BNCC e qualidade educacional. Somado ao exposto, foram elencadas possibilidades de o currículo contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

O segundo tópico: “4.2 Construindo possibilidades: um viés de Justiça Curricular” versa sobre a percepção dos participantes sobre as possibilidades de transformações do currículo em prol da Justiça Social. Nesse viés, várias foram as possibilidades e limitações apresentadas, entre as quais estão a ampliação do currículo, a inserção da cultura das minorias e a reivindicação por espaços de participação. O último subcapítulo, denominado: “4.3 Infraestrutura Física: condições objetivas para Justiça Curricular”, aborda como as condições estruturais contribuem para com o trabalho docente, com possibilidades curriculares e, conseqüentemente, com a diminuição do impacto das desigualdades sociais escolares.

4.1 A NÃO NEUTRALIDADE DO CURRÍCULO

As análises realizadas no capítulo anterior apresentaram estratégias e limitações da EMEF Beija Flor para refletir/efetivar sobre/uma educação emancipatória. Ademais,

evidenciaram que mudar a cara da escola pública, em prol da educação voltada à Justiça Social, demanda a derrubada de muralhas construídas ao longo do tempo. Diante do exposto, conceitos como Currículo e Justiça Curricular são necessários para o aprofundamento da questão em tese.

A compreensão sobre currículo escolar está em permanente transformação, uma vez que é perpassada por diferentes interesses. Arroyo (2013a), considerara o currículo como um território em disputa, afinal, a escolha dos elementos que o integram e da visão que expressa não é realizada de forma neutra, pelo contrário, é a expressão de processos hegemônicos, de divisões sociais, culturais e econômicas. Enquanto campo de disputas o currículo pode apresentar um duplo sentido, por um lado constitui-se na expressão dos processos de opressão que compõem sociedade e, por outro, num potencial campo de resistência desses processos de opressão.

Connell (2006), lembra que a organização do conhecimento no currículo escolar se criou diante de determinados processos sociais, por determinadas pessoas com determinados pontos de vista, constituindo-se em produtos de uma política complexa conformada pela mais ampla distribuição de poder social. Autores como Arroyo (2013a, 2013b, 2018) e Ponce (2018), ressaltam que o currículo pode contribuir com a superação ou a manutenção e aprofundamento das desigualdades. Sendo assim, refletir sobre a importância do mesmo para a Justiça Social impede de vê-lo como algo neutro, desvelando a intencionalidade impressa nos elementos explícitos e implícitos que o constituem.

É sobre a intencionalidade da educação que os grupos dominantes se interessam e constroem processos estruturados de opressão, contribuindo com sua manutenção no poder. Compreender esses processos demanda urgência, pois, como ressalta Ponce (2018), as disputas no currículo escolar nem sempre são leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores ao invés da emancipação.

Seria um equívoco cair no engodo corriqueiro que resume o currículo à grade curricular ou “aquilo que os alunos estudam”. Essa percepção limita a real contribuição do mesmo para manutenção ou superação das relações hegemônicas de poder instauradas na sociedade. É necessário lembrar, como bem defende Connell (2006), que o currículo não é apenas uma declaração do que o aluno deve aprender, mas, também, do trabalho do professor. A seleção e ordem dos conteúdos curriculares, explica Sacristán (2013), se justificou para evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado e acabou por orientar, modelar e limitar a autonomia dos docentes.

A cultura inserida nos conteúdos curriculares, destaca Sacristán (2013), é uma construção, pois é selecionada, ordenada, empacotada e lecionada, de modo que essa natureza

reguladora deve ser questionada e avaliada. O currículo não pode ser visto como algo dado, mas como um campo de disputa e, sendo assim, a cultura dos grupos sociais oprimidos deve ser inserida. Afinal, quem escolhe e porque escolhe determinados pontos de vista históricos para contar a história da humanidade? Porque em um país de maioria negra, como o Brasil, a história afro-brasileira e indígena precisou de uma Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), para garantir sua inserção no currículo escolar? Essa garantia deve ser questionada, afinal, há o real reconhecimento dos mesmos como povos detentores de cultura, como povos oprimidos ou apenas uma obrigação legal destituída de um viés crítico?

Arroyo (2018, 2019), destaca que os conteúdos explícitos e implícitos no campo escolar têm relação com o padrão de humanidade instituído. Para tanto, defende que o reconhecimento de todos como iguais em humanidade é um desafio no pensamento social, político, cultural e pedagógico, pois a marca do paradigma pedagógico hegemônico é acompanhar os processos de formação humana e não os de deformação. Essa crença segregacionista determinou a escolha das culturas e versões históricas a serem contempladas nos espaços de formação humana, como a escola, por meio de uma construção histórica forjada que busca justificar as “verdades” contadas nos processos de formação ou, melhor chamá-los, de deformação.

Freire (2020), destaca que a dualidade opressores e oprimidos é reforçada por meio dos processos de formação escolar, que denomina de teoria antidialógica de educação. Essa perspectiva educacional é estruturada por processos de opressão pensados e colocados em prática por meio da escola, pois o conhecimento passa a ser uma via de mão única, em que os educadores narram e os estudantes absorvem uma realidade estática, compartimentada e alienada.

Nesse enfoque educacional, os opressores são compreendidos como os responsáveis por grandes marcos históricos e os oprimidos convencidos de serem incapazes acabam por desejar igualar-se aos primeiros. Essa relação pode ser exemplificada em uma das estrofes do hino do estado do Rio Grande do Sul, que expressa a seguinte frase: “Povo que não tem virtude acaba por ser escravo”. A estrofe justifica a possibilidade da escravidão por meio da não virtude de alguns povos. Mas, quem estabelece o que é ou deixa de ser virtude? Quem quer ser considerado um indivíduo sem virtude a ponto de ser escravizado?

Essa perspectiva de educação, segundo Freire (2020, 2011), a transforma em uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades, reforçando a reprodução da ideologia dominante. A teoria antidialógica de educação forja a realidade, impede o processo de liberdade, de conscientização da real situação dos indivíduos enquanto oprimidos, ou seja, impede a práxis que é a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo

(FREIRE, 2011, p. 52). Portanto, constitui-se em um mecanismo de imersão de consciências, de modo que os oprimidos sem se reconhecer enquanto tal aceitam sua exploração e, provavelmente, a assumam passivamente.

Sem a práxis é impossível a superação da contradição opressor-oprimido, pois, a educação se torna um ato de depositar conteúdos e versões sobre a realidade, mantendo grupos hegemonicamente estabelecidos no poder (FREIRE, 2020). Compreender os processos de opressão, de acordo com Arroyo (2019), demanda urgência, bem como formar docentes capazes de compreendê-los, pois vivemos um tempo de anulação política das formas de resistência de classe. Torres Santomé (2014), complementa, que ao não proporcionar o acesso dos estudantes a determinadas informações dificulta-se a compreensão de sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la. Para tanto, educar para o ensino obriga recordar as lutas sociais por meio das quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação.

Falar sobre currículo, explica Sacristán (2013), traz uma sensação contraditória, pois, por um lado, é necessário simplificá-lo para que seja possível entender, o que pode levar a cair no engodo de reduzi-lo a algo evidente, como: é o que um aluno estuda. Por outro lado, ao desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, dá-se conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações que obrigam tomar posição. Sendo assim, as discussões que seguem estão centradas em autores como Gimeno Sacristan, Jurjo Torres Santomé, Miguel Arroyo, Raewyn Connell, Paulo Freire, entre outros.

Ao definir a perspectiva de currículo, está se descrevendo a concretização das funções escolares e a forma que são abordadas em um determinado momento histórico, político, cultural e social. Como bem elucida Sacristán (2020), é através dos currículos que se realizam os fins da educação escolar, por isso, reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica, desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. Afinal, as funções que o currículo cumpre como expressão de cultura e socialização são realizadas por meio de seus temas, de seu formato e das práticas que cria em torno de si, o que acaba produzindo conteúdos (culturais, intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas. Dessa forma, é importante que a análise do mesmo seja político-social e, também, técnica, a fim de descobrir os mecanismos que operam seu desenvolvimento dentro dos campos escolares, esclarece o autor.

No Brasil, o documento em vigência que orienta as escolas e a forma como sua função deve ser exercida é a BNCC, a qual instituiu no campo educacional o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo o documento, competência é a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019).

Cabe acenar que a elaboração da BNCC teve um início democrático e, após o golpe de 2016 em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída, o documento chegou às escolas de forma hierárquica. Portanto, mais uma vez utilizando de Sacristán (2020), evidencia-se, que o currículo que se apresenta aos estudantes e docentes é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. O qual está carregado de valores e pressupostos a ser decifrados.

Chizzotti e Ponce (2012) destacam que, em especial, no século XXI o currículo vem se transformando numa arena de disputas entre forças desproporcionais, pois é considerado um elemento significativo na luta pela supremacia econômica e política. Dessa forma, o mesmo passou a ser aferido por avaliações que respondem aos interesses econômicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais pautam o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Segundo as autoras, há uma vinculação do currículo as atividades voltadas ao mercado, a partir de resultados imediatistas alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal.

Arroyo (2019) ressalta que, os processos de opressão na atualidade assumiram formas requintadas de manter as velhas formas de opressão. Não há uma única dicotomia burguesia-proletariado, mas a opressão se dilui nas questões raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, de currículo, entre outras. O acesso das classes oprimidas ao espaço escolar é um grande avanço educacional, porém, não significa que o reconhecimento destes em humanidade tenha sido garantido. Ao visualizar um currículo baseado em competências e habilidades com foco na empregabilidade, observa-se entraves no reconhecimento cultural, social e político dos oprimidos, os quais não foram convidados a refletir sobre o currículo escolar.

Para Torres Santomé (2013), é preciso refletir sobre a importância da educação e dos novos modelos de sociedade instituídos, pois ao assumir um modelo de sistema educativo implica esperar dele determinadas funções, que se não forem questionadas podem levar o professorado, as famílias e os estudantes constituírem-se em facilitadores de um processo perverso e injusto. É preciso assumir, afirma o autor, que os adultos de hoje foram escolarizados a partir de uma educação racista, classista, sexista, colonialista, sendo emergente o ensino baseado no diálogo, na escuta das vozes silenciadas e marginalizadas para que a escola se constitua num espaço de liberdade e de consciência crítica (TORRES SANTOMÉ, 2022). Sendo assim, a formação de professores passa a ser um espaço essencial para desvendar os

processos de opressão e contribuir com a formação de cidadãos críticos, participativos e democráticos. No entanto, será que os docentes estão sendo preparados para trabalhar com as desigualdades, com uma percepção de currículo que desvende processos opressores, em prol da Justiça Curricular e Justiça Social?

Como já explicitado, o sistema educativo serve à interesses, os quais se refletem no currículo e nos moldes que eles assumem. No entanto, mesmo sob inúmeros processos de coação, a escola é uma das instituições que pode adotar um posicionamento contra hegemônico diante do currículo que lhes é submetido. Essa possibilidade de tomada de consciência dos processos de opressão é um dos vieses da Justiça Curricular e, por conseguinte, da Justiça Social. Sendo assim, a instituição escolar, não é o único, mas constitui um dos potentes espaços de organização coletiva e de transformação social.

Até o presente momento, destacou-se, que o currículo se constitui num campo de disputas, podendo ou não contribuir com a Justiça Social a depender das relações de hegemonia e poder que o constituem. Evidenciou-se, também, que o currículo não se restringe ao aspecto técnico e sim a forma de perceber as relações sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes. Os documentos orientadores como a BNCC, as Diretrizes Curriculares e o PPP, que regem a intencionalidade educativa e organizam o trabalho docente são fundamentais, pois determinam a organização dos materiais didáticos, a avaliação escolar, a sociabilidade do ambiente escolar (acordos explícitos e implícitos) e as condições objetivas para realizar o trabalho docente. Portanto, o currículo extrapola os conteúdos abordados em sala de aula, constituindo-se numa:

[...] práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2020, p. 15-16).

Concordando com o autor supracitado, compreendendo o potencial do currículo escolar como um impulsionador para superação das relações de opressão da sociedade atual, é que a presente tese defende a necessidade de falar sobre Justiça Curricular. Sendo o currículo uma práxis, é preciso considerá-lo dentro de um país continental como o Brasil que apresenta

diversidade cultural, inúmeras desigualdades sociais e econômicas e, nesse contexto, compreender como a Justiça Curricular pode contribuir para a superação das mesmas.

Ao falar sobre Justiça Curricular, Connell (2006), atenta ao fato de que o conhecimento e suas divisões são produtos de uma política complexa, conformada pela mais ampla distribuição de poder social. Uma vez que a organização curricular é criada mediante determinados processos sociais, pessoas e pontos de vista, há consequências para a Justiça Social. Ao formar um programa de aprendizagens comuns, encara-se relações de hegemonia entre os interesses e os grupos da sociedade, ou seja, “[...] o currículo se cruza necessariamente com as relações de desigualdade que se produzem na sociedade e que constituem interesses sociais” (CONNELL, 2006, p. 52).

A autora propõe a consolidação de um currículo contra hegemônico, “desenhado para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos” (CONNELL, 2006, p. 64), ou seja, que busque superar os obstáculos das atuais estruturas de poder que representam o processo intelectual e cultural compartilhado nas escolas. Porém, ressalta o cuidado para não elaborar um currículo “guetificado”, ou seja, que parta de um único projeto contra hegemônico. A Justiça Curricular, segundo Connell (2006), se alicerça na defesa dos interesses dos menos favorecidos, na importância da participação e escolarização comuns e na produção histórica da igualdade, sendo fundamental dar voz aos docentes nessa formulação.

O pedagogo espanhol Torres Santomé (2014), também versa sobre as relações entre escola e Justiça Social, por meio da Justiça Curricular. Para ele, uma educação crítica e libertadora demanda investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias e modelos de organização escolar respeitam os distintos grupos sociais, de modo que a Justiça Curricular

[...] é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2014, p. 9).

Segundo o autor, a Justiça Curricular é essencial para uma educação crítica, pois exige o questionamento das interações pessoais nas salas de aula e escola, dos modelos de participação, das estratégias de avaliação. Portanto, Justiça Curricular requer “[...] considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas

gerações”, o que implica analisar as teorias educativas que embasam as propostas curriculares, bem como se levam em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades e esperanças (TORRES SANTOMÉ, 2014, p. 10).

Nessa direção, se faz necessário interpretar as mudanças culturais e, conseqüentemente, os conteúdos escolares, que segundo Torres Santomé (2014, p. 11), denotam atenção prioritária a “[...] aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida”. De acordo com o autor, uma ampla bagagem cultural contribui para que as pessoas entendam o mundo atual e formem-se solidárias, autônomas, democráticas e livres, respeitando a liberdade de pensamento ao mesmo tempo em que se tornam conscientes de que há realidades e ideais que devem ser defendidas, enquanto outras são indefensáveis.

Educar, explicita Torres Santomé (2014, p. 10), “é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais”. Para ele, é necessário reescrever os campos do conhecimento a partir da incorporação das contribuições realizadas por grupos oprimidos, enfatizando o motivo de seu silenciamento nos conteúdos escolares. Assim, destaca o autor, contribuiremos com a consolidação de um currículo relevante, que reduzirá a superficialidade dos aprendizados e das tarefas de ensino.

Ao abordar a temática da Justiça Social no âmbito escolar é impossível desvincular das temáticas de Justiça Escolar e Justiça Curricular. É sobre a temática da Justiça Curricular, ou seja, a forma como o mundo se torna público aos estudantes, constituindo uma dimensão da Justiça Social no âmbito escolar, pois, o conhecimento e a prática assumem dimensões peculiares diante das desigualdades sociais, que será a ênfase das análises que seguem. É prudente lembrar, que a participação dos sujeitos da pesquisa se deu via questionário. As respostas dos estudantes estão concentradas em um questionário elaborado de acordo com sua faixa etária, enquanto os demais sujeitos tiveram suas respostas agrupadas em outro²⁵ questionário.

O início das reflexões se dá nas respostas advindas do questionamento “Para você o que é currículo? ”. Os participantes trouxeram importantes elementos, os quais foram subdivididos em quatro eixos. O 1º eixo, concentra as respostas daqueles que não souberam opinar, entre os

²⁵ É importante relembrar que, 2 (dois) questionários foram aplicados ao grupo de pais e/ou responsáveis, docentes e funcionários. O primeiro foi dividido para cada grupo o que permitiria traçar um perfil dos mesmos, enquanto o segundo, que abordou todos os questionamentos desenvolvidos nesse capítulo, agrupou a resposta de todos os participantes, o que impede de subdividi-las em grupos.

quais estão 4 (quatro) estudantes e 4 (quatro) participantes do grupo de sujeitos adultos da pesquisa. As respostas dos mesmos, foram expressas como disse Lucas: “Não sei” (30/11/2021); e Luiz : “Não entendi” (30/11/2021).

O 2º eixo, agrupa as respostas dos participantes que compreendem o currículo resumido a avaliações e grade curricular. Para os estudantes o currículo é o boletim, o histórico escolar, aquilo que se estuda na escola, a matrícula na escola e ir à escola, como compreende Amanda : “É um papel onde fica tudo que o aluno já fez” (01/12/2021). Os participantes adultos que apresentaram a concepção de currículo atrelada a esse eixo, consideraram o mesmo como disciplinas escolares, trajetória da criança, comportamento das crianças e pareceres. Segundo a participante Clara (30/11/2021) o currículo é “a descrição dos pareceres, comportamento dos alunos”, e, para Bianca (30/11/2021) constitui o “padrão de matérias para todas as escolas e devem ser obedecidas”. Já Gabrieli (30/11/2021), descreve o currículo como o “caminho que o estudante deve percorrer durante sua trajetória na escola” e Felipe (30/11/2021), como o “que deve ser trabalhado em sala de aula”.

É possível inferir que 52% dos participantes adultos²⁶ e 100% dos estudantes tiveram suas respostas centralizadas entre os Eixos 1 e 2, ou seja, não sabem o que é currículo ou o resumem a grade curricular e ao resultado das avaliações. É possível correlacionar esses entendimentos sobre currículo a momentos de participação na rotina escolar, mesmo que de forma passiva, a exemplo da recepção das notas ou pareceres dos estudantes. Esse viés curricular reduz o processo educativo a resultados quantitativos, como se fossem representações ou comprovações de aprendizado, desconsiderando os aspectos críticos e emancipatórios da educação, uma vez que estes não podem ser mensurados.

Outro elemento ímpar, em especial, por tratar de Justiça Curricular, é a compreensão das disciplinas e conteúdos como padrões a serem seguidos. Uma vez que a comunidade assume os mesmos como um padrão e, portanto, inquestionáveis, os processos de opressão, como já citados por Freire e Arroyo, conseguem manter as relações de hegemonia e poder expressas na sociedade neoliberal. O currículo passa a ser cerceado, mais facilmente, de instrumentos que visam manter a ordem social e convence os indivíduos de que são essenciais, a exemplo das notas do IDEB, do conceito de meritocracia, do empreendedorismo e das competências abordadas pela BNCC.

²⁶ Utilizamos o termo “adultos” no decorrer do texto como referência ao grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes, o que permite maior fluência na leitura.

Três elementos apresentados pela realidade da comunidade escolar de Toropi, podem ser condicionantes para o posicionamento apresentado pelos sujeitos da pesquisa. Em primeiro lugar, a escolaridade de 70% dos participantes adultos se encerrou no Ensino Fundamental e/ou Médio, portanto, tiveram acesso apenas à educação escolar propiciada no município, o que pode levar a tê-lo como único exemplo educacional. O segundo elemento, refere-se à inexistência da Gestão Democrática, o que torna ainda mais hierárquica as relações dentro do âmbito educacional. E o terceiro elemento, relaciona-se a não participação dos sujeitos na elaboração de documentos, como o PPP, Plano de Estudos e sobre as políticas educacionais, já observado no capítulo anterior.

Os três elementos mencionados se relacionam, pois a inexistência da Gestão Democrática seguida da vivência de um único modelo educacional, contribui para que a possibilidade de os sujeitos “reclamarem” por espaços de diálogo na escola e questionarem o currículo acabem reduzidos ou inexistentes. A escola passa a ser concebida de forma hierárquica, onde os conteúdos são determinados por órgãos de maior escalão, as docentes devem ensiná-los, os estudantes aprendê-los e representar esse aprendizado em notas, cabendo aos familiares o incentivo aos últimos, em especial, no comportamento escolar. Portanto, não há percepção crítica sobre os conteúdos explícitos e/ou ocultos dentro da grade curricular.

Esse viés educacional caminha na contramão da Justiça Curricular, uma vez que está vinculado à Educação Bancária. Segundo Freire (2011), na educação bancária não há diálogo, pois ao invés de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos que os educandos devem memorizar. A realidade passa a ser compreendida de forma estática, compartimentada, pois os conteúdos são retalhos da mesma, desconectados da totalidade. Sendo assim, o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que julgam nada saber, o que impede a consciência crítica dos estudantes sobre sua inserção no mundo como transformadores e, portanto, sujeitos.

Esse viés educacional, segundo o autor, contribui para que os oprimidos ao invés de desvelar sua situação de opressão, busquem adequar-se a mesma, como se essa fosse a solução, contribuindo para que os opressores sigam os dominando. Com isso, é necessário afirmar que a grade curricular, os conteúdos, as avaliações constituem parte do currículo escolar, mas a forma como são vivenciadas permitem que a educação mantenha um caráter bancário e/ou emancipador.

Torres Santomé (2022, p. 22), defende que currículo é tudo que acontece nas aulas, ou seja, desde o que se pretende abordar com os estudantes até o que é realizado na prática: as disciplinas e os seus “[...] conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o corpo discente, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel

das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos”. Para o autor, o currículo escolar constitui um instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver, conviver, cooperar e trabalhar juntos, permitindo reconhecer o outro e valorizá-lo, nesse reconhecimento evitar as deformações das socializações construídas pelos grupos dominantes.

Mais uma vez é preciso reconhecer a importância da escola, da educação, dos docentes em romper com paradigmas hegemonicamente estruturados. A escola é um dos espaços possíveis de resistência e o currículo constitui-se num impulsionador para tal. Nessa direção, defende Torres Santomé (2022), que os sistemas escolares devem desmontar imaginários hierárquicos construídos sobre determinados grupos sociais, a fim de considerá-los subalternos.

A Justiça Curricular passa a ser imprescindível quando desejamos romper com a educação bancária e tornar realidade no espaço escolar a educação dialógica. Sendo assim, processos transformadores da estrutura vigente são essenciais. As políticas redistributivas permitiram que grupos oprimidos tivessem acesso à escola, as políticas de reconhecimento precisam efetivar ações sobre o currículo escolar, para que os mesmos sejam compreendidos como sujeitos de cultura e não mais como meros objetos. A políticas de representação, também, se fazem emergentes, pois a não participação da comunidade escolar em espaços de debate limita a possibilidade de transformação educacional vinculada à realidade social, a elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras, a compreensão das políticas públicas e a formação de sujeitos críticos-participativos, portanto, limita a democracia.

Diante do exposto, destacamos a importância da representação e do reconhecimento como elementos fundantes do processo educacional, em especial, ao falar sobre Justiça Curricular. Ambas categorias ao serem negligenciadas contribuem para que a comunidade escolar assuma como verdadeiro e inquestionável os conteúdos abordados no espaço escolar, os poucos espaços de participação e resumam a finalidade de cada ano escolar a aprovação. Essa realidade limita e/ou impede o processo de assunção cultural, da compreensão crítica das injustiças e, portanto, impede a consolidação de uma sociedade voltada à Justiça Social. Afinal, se a escola que é um dos espaços possíveis de democracia não o faz, como saber se posicionar ou lutar por outros. Esse contexto segue contribuindo com as desigualdades sociais e, consequentemente, com a manutenção da estrutura de opressão social.

O 3º Eixo, centraliza a concepção de currículo, em especial, do grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes, que consideraram o mesmo como norteador da educação escolar. Para Emanuel (30/11/2021), o currículo é “o norte do processo educacional,

que orienta as ações dos Professores nos diferentes níveis de ensino”, já André (30/11/2021) o compreende como “a base da educação escolar”.

O currículo passa a ser compreendido para além de grade curricular e avaliações escolares, sendo considerado um elemento norteador da educação escolar e, por conseguinte, do trabalho docente. As indagações que emergem dessa compreensão são: para qual “Norte” o currículo está sendo levado? Será que há o questionamento desse caminho ou apenas seguem os trilhos já estabelecidos?

É evidente a importância do currículo na organização, delimitação e distribuição do conhecimento no transcorrer dos anos escolares, como evidencia Sacristán (2020). Essa organização, permite ao trabalho docente estabelecer um caminho para tornar o mundo público aos estudantes a partir de sua historicidade. Entretanto, o currículo não é neutro e muitos fatos históricos são contados pelas lentes dos opressores. Se o currículo, como já exposto, possui um duplo aspecto educativo, ou seja, mantenedor ou transformador da ordem social, para qual destes a educação vem sendo o elemento norteador? O documento que orienta a educação escolar no país atualmente é a BNCC, portanto se o viés educativo for orientado unicamente pela mesma, sem uma visão crítica, estaremos aptos a cair no engodo neoliberal de que a função social da escola é educar cidadãos empregáveis, capazes de apreender a apreender, de alcançar índices, conscientes de que a meritocracia é suficiente para superar as desigualdades.

No entanto, se a Justiça Curricular for considerada o caminho a ser seguido a organização curricular destoa dos elementos supracitados. É necessário questionar as variáveis que compõem o currículo, entre as quais é possível listar as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, a realidade dos estudantes, os processos de opressão, os conteúdos que são escolhidos para integrar o processo educativo e o motivo de outros ficarem de fora desse processo. É nesse sentido que as metas do PNE (2014/2024) ganham relevância educacional, pois criam um arcabouço de possibilidades que visam eliminar ou diminuir as desigualdades educativas existentes em nosso país, reconhecendo-o como um país plural.

Sendo assim, é fundamental falar sobre a importância dos livros didáticos como impulsionadores e/ou construtores de empecilhos para a Justiça Curricular. Torres Santomé (2014), ressalta que para muitos a escola é o primeiro espaço de contato com os livros informativos/didáticos que tentarão explicar o mundo, o que lhes concede poder, pois organizam e interpretam as informações para apresentá-las como verdades objetivas e neutras. Ademais, raramente esse material oferece informações ou bibliografias que questionem a verdade escolhida por ele. Segue o autor ressaltando que, ao não proporcionar o acesso dos estudantes a determinadas informações dificulta-se a compreensão de sua realidade e, o que é

mais importante, saber como enfrentá-la. Para tanto, educar para o ensino obriga recordar as lutas sociais por meio das quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação.

A padronização dos conteúdos e livros didáticos podem desdobrar-se numa das intervenções curriculares que impedem a Justiça Curricular, denominada por Torres Santomé (2014) de “Exclusão”. Um exemplo é a adoção de um modelo monocultural de sociedade, que causa o silenciamento da diversidade e facilita a reprodução dos discursos dominantes como os de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, entre outros. Nas palavras do autor, a cultura escolhida como hegemônica acaba sendo:

[...] valorizada positivamente pelos espaços oficiais, a que se tornará obrigatoriamente conteúdo nos currículos escolares e que aparece com possibilidades reais de abrir as portas no mercado de trabalho nas atuais sociedades neoliberais e conservadoras. Consequentemente, cultura popular é a denominação com a qual se reforça ainda mais a marginalização de todas aquelas experiências, formas, artefatos e representações produzidas por certos grupos “sem poder” e com o qual os grupos sociais hegemônicos definem a sua importância secundária por meio de posições institucionais de poder. Por que uma lancha, uma barca, uma chalana, um bote, uma chalupa, uma gôndola, uma barcaça, uma canoa, uma balsa, são consideradas como construções populares, mas um iate, não é? (TORRES SANTOMÉ, 2014, p. 243).

Silenciar as vozes e negligenciar as realidades dos grupos oprimidos implica perpetuar as situações de injustiça ou opressão. No entanto, é fundamental salientar que os docentes não podem ser os únicos culpados dessa realidade educacional, pois não estão isentos de processos de opressão, uma vez que, também, foram formados ou deformados dentro deles. Nessa direção, a tomada de consciência, a reflexão sobre os conteúdos do currículo escolar não poderá ser realizada de forma solitária, mas num conjunto capaz de reconhecer que o ser humano é inconcluso e necessita refletir sobre as mudanças sociais (TORRES SANTOMÉ, 2014).

Os livros didáticos, explica Torres Santomé (2022), reproduzem e impõem a cultura oficial que legitima uma suposta superioridade dos opressores. Essas obras, recorrentemente, reforçam uma cultura patriarcal, classista e racista, de modo que ao revisar materiais curriculares, por décadas, não encontrou algum que divergisse dos elementos mencionados. Atualmente, esses materiais voltam-se aos conteúdos expressos na BNCC e, em especial, as disciplinas de português e matemática com a intencionalidade de atingir índices nos ranqueamento internacionais, distanciando-se ainda mais de uma educação problematizadora, pois, as empresas privadas acabam organizando os materiais curriculares que orientarão a educação pública.

O 4º Eixo de respostas, referente ao questionamento “Para você o que é currículo?” Congrega o posicionamento da minoria dos participantes, o que não reduz sua importância. É

necessário destacar, que nenhum estudante abordou o currículo a partir dos elementos referentes a esse eixo. A participante Luiza (30/11/2021), relatou que o currículo é a “soma de tudo que aprendemos na escola é suas ações para o futuro do cidadão”. Para Aline (30/11/2021), o currículo é a “definição de tudo o que é ensinado e da maneira como isso é feito na escola. Já Bernardo (30/11/2021), compreende o currículo escolar como “os saberes, os conhecimentos que devem ser trabalhados sempre se adequando a realidade que os discentes estão inseridos”. A participante Antônia (30/11/2021), evidenciou a necessidade do currículo como agente de transformação social, ao relatar que o mesmo deve abranger “todos os lados sociais e um lugar onde as crianças possam ter um olhar crítico frente a todas as situações da vida e da sociedade”.

Os relatos dos participantes demonstraram uma percepção de currículo que transcende o espaço escolar e que reflete em ações futuras, portanto, produz reflexos sociais. Sendo assim, o currículo não se resume à orientações estabelecidas nas legislações oficiais, mas configura elemento essencial que vincula o processo educacional ao constructo do futuro dos estudantes, que une os conteúdos curriculares ao viés pedagógico estabelecido e necessário para a transformação social.

Observou-se, também, nas respostas dos participantes que o planejamento docente deve estar atrelado a realidade escolar e social vivenciada pelos estudantes. Esse posicionamento vai ao encontro do conteúdo expresso nos documentos analisados, em especial o PPP (TOROPI, 2019) e Plano de Estudos (TOROPI, 2017b), os quais reforçam a importância de a realidade dos estudantes ser o ponto de partida da educação escolar. Para além, os participantes ressaltaram que há “maneiras” e “formas” de abordar os conteúdos, saberes e temas escolares. Esse viés considera a possibilidade de o currículo assumir diferentes abordagens e, portanto, possibilidades de ser da educação escolar, o que pressupõem uma percepção de currículo que possibilite a compreensão crítica da sociedade.

Evidenciou-se que, em especial, a participante Antônia (30/11/2021), apresentou uma concepção de currículo que se aproxima da Justiça Curricular. Para ela, o currículo não é neutro, não se resume a grade curricular e avaliações, não se resume a um meio de formação para o futuro, mas configura um espaço possível de conscientização dos oprimidos para o enfrentamento das injustiças sociais. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado uma práxis e, por conseguinte, impulsionador de Justiça Social.

A defesa do currículo enquanto práxis, não pode ser desvinculada da luta contra discursos que incumbem a responsabilidade de emancipação apenas à instituição escolar. Esses discursos ignoram as desigualdades sociais, as desigualdades escolares e a necessidade de políticas redistributivas, de reconhecimento e de representação, as quais são essenciais na

garantia de Justiça Social. Com isso, é necessário reafirmar, que a escola é um dos principais espaços contra hegemônicos, de resistência, de denúncia das injustiças sociais, mas não é possível esquecer que a mesma também está subordinada a processos estruturais de opressão que visam manter e aprofundar a ordem neoliberal e as situações de opressão da sociedade.

Torres Santomé (2014, p. 228), lembra que “[...] educar para o ensino obriga a recordação das lutas sociais por meio das quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação”. Hernandez-Castilla (2014) ressaltam que, para colaborar com a construção de uma sociedade mais justa é necessário incluir nos currículos temáticas de Justiça Social, que devem ter como ponto de partida as experiências dos estudantes, que pouco a pouco irão se aprofundando numa perspectiva crítica daquilo que os rodeia e assim permitirá uma ação focada na transformação social.

A Justiça Curricular emerge como um possível caminho de enfrentamento das relações hegemônicas presentes na sociedade. Para tanto, Connell (2006), afirma ser preciso identificar aspectos do currículo que são socialmente injustos, a exemplo de quando os interesses dos menos favorecidos são negligenciados nas práticas curriculares ao negar ou justificar sua situação de exclusão. Outro aspecto, é a negação da cidadania quando o currículo permite a alguns grupos ter maior participação do que outros nas tomadas de decisões e, por último, a negação do princípio da produção histórica da igualdade.

Os dados até aqui apresentados demonstram diferentes impressões sobre o currículo escolar. Entretanto, é sob os aspectos técnicos e mensuráveis do mesmo que se centralizam as conceituações dos participantes. O fato de todos estudantes resumirem o currículo às notas e boletins, denota sua não participação na consecução do mesmo, constituindo-se apenas como sujeitos passivos. Esse viés permite que a educação se distancie dos pressupostos da Justiça Social, tornando-se promotora de injustiças, perpetuando situações de opressão, pois é o resultado quantitativo que passa a importar e não a compreensão do mundo e das situações de opressão vivenciada por diferentes grupos sociais.

Entretanto, uma minoria dos participantes apontou a necessidade de transcender a concepção supracitada. Para estes, o currículo não se finda nos bancos escolares, mas produz reflexos na vida dos indivíduos. Para tanto, ressaltaram que os conteúdos escolares devem ser desenvolvidos a fim de que emergja nos estudantes a consciência crítica, permitindo a leitura das desigualdades que envolvem a sociedade como um todo. Para Torres Santomé (2014), quando um docente resalta a importância de que os estudantes reconheçam e busquem transcender as injustiças sociais, é porque reconhece, mesmo sem saber o conceito específico na Justiça Curricular, a importância de transformar essa realidade vigente.

A partir do exposto, cabe destacar a percepção dos participantes sobre o currículo desenvolvido na escola. As respostas permitiram complementar lacunas deixadas pelo questionamento anterior e trouxeram novos elementos. Os participantes adultos, apresentaram divergências sobre a concepção do currículo desenvolvido na escola. Enquanto 4 (quatro) sujeitos da pesquisa relataram não saber, 10 (dez) o consideraram “Bom” sem justificar essa percepção; Felipe destacou que currículo da escola “É bem dialogado e planejado por todos e aceito pelas pessoas” (30/11/2021), enquanto Gabrieli (30/11/2021) considerou que “Na minha opinião é muito bom, mas é sempre bom repensar sobre ele”.

As respostas levam a considerar que o currículo é percebido de forma positiva. Entretanto, ao mesmo tempo em que um dos participantes ressalta que há diálogo e aceitação no desenvolvimento do mesmo, outro grupo não soube opinar e o mesmo número de pessoas no questionamento anterior, também, relatou não saber o que era currículo. Esses apontamentos, levam a considerar que há um grupo propulsor das questões sobre o currículo desenvolvido e outro que vivencia as escolhas deste.

Contraditoriamente às respostas supracitadas, 2 (dois) participantes consideram que o currículo da EMEF Beija Flor é confuso e muito tradicional. Somado a isso, evidenciaram elementos que não foram abordados anteriormente, quais sejam a BNCC e o conceito de “qualidade de ensino”. Segundo Lucas (30/11/2021), o currículo está “dentro das normas da BNCC”, já Luiz (30/11/2021) destacou que com “BNCC e a Pandemia, estamos nos reinventando, e o currículo se adaptando as novas normas, conteúdos e anos escolares”, por fim, Clara (30/11/2021) considerou que o mesmo deve “pensar na qualidade de ensino aprendizagem e bem-estar do seu público”.

Pela primeira vez veio à tona a influência da BNCC na organização curricular da EMEF Beija Flor. Considerando que um grupo de participantes compreende o currículo como eixo norteador da educação, é possível dizer que a BNCC vem pautando a organização curricular da escola, mesmo com pressupostos divergentes dos apresentados nos documentos como o PPP (TOROPI, 2019), Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e Plano de Estudos (TOROPI, 2017b).

Para dar sequência na Análise de Conteúdo aqui realizada, em especial, sobre os elementos currículo tradicional, BNCC, Pandemia de COVID-19 e Qualidade de ensino, pautados pelos participantes, é imprescindível a análise do DOM²⁷ (TOROPI, 2021) da EMEF Beija Flor. O referido documento foi o último a ser disponibilizado, uma vez que estava em

²⁷ Não consta no documento o ano de elaboração e/ou vigência do mesmo.

elaboração, entretanto, assim que findado foi encaminhado pela SMEC para compor parte da pesquisa.

No corpo do texto do DOM (TOROPI, 2021), as docentes da rede municipal de educação constam como participantes de sua elaboração, de modo que seus nomes estão listados. Ademais, está explícito que o documento foi elaborado sob assessoria técnico-pedagógica da empresa Impare Educação e que sua organização está “[...] totalmente de acordo com as normas legais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Parecer CNE/CP nº15/2017) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEED/RS nº 345/2018)” (DOM, 2021, p. 3), visando facilitar a implementação dos mesmos. Os referidos elementos, demonstram a mobilização da gestão municipal para a efetivação da implementação das políticas curriculares.

Tarlau e Moerller (2020), afirmam que a principal razão que tornou a BNCC uma política pública nacional foi a influência de instituições privadas, em específico a Fundação Lemann, não se tratando de uma estratégia de privatização da educação, mas, da tentativa de manobrar o poder a partir da esfera pública. Nessa direção, observa-se a inserção de empresas privadas na organização curricular das escolas públicas, a exemplo da escola aqui pesquisada. Essa realidade, permite que relações de poder sejam exercidas e que o currículo se distancie da Justiça Curricular, aproximando-se apenas da busca por resultados quantitativos estabelecidos pelas avaliações em larga escala.

A BNCC traz como discurso a garantia da democratização de aprendizagens e passa a estabelecer as aprendizagens essenciais, sob as quais as instituições de ensino deverão construir os currículos. Passando, “assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2018, p. 20). Esse viés, encarrega as instituições de ensino e, conseqüentemente, as docentes do papel de executores das determinações expressas no documento. Fato evidenciado na elaboração do DOM (TOROPI, 2021), uma vez que a participação das docentes em sua construção se deu apenas de forma a complementar com conteúdo os Objetivos e Habilidades da BNCC e, conseqüentemente, do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Uma hierarquia passa a ser formada, pois os conteúdos inseridos pelas docentes devem estar em acordo com as habilidades e competências expressas tanto na BNCC quanto no RCG. A perspectiva de currículo estabelecida diverge dos princípios do reconhecimento e da representação, pois a cultura local passa a ser silenciada e as diferenças econômicas e sociais negligenciadas, elementos imprescindíveis para as referidas categorias segundo Fraser (2003).

Sendo assim, o processo participativo é na verdade impositivo e as docentes reduzidas a tarefas ao invés de produtoras de conhecimento.

Silva e Cantarelli (2019), ajudam a esclarecer que a BNCC tem como papel orientar a produção dos currículos, enquanto a comunidade escolar cabe colocá-lo em ação. Essa política educacional de caráter neoliberal justifica-se no fato de melhorar os resultados educacionais nas avaliações externas, e, assim alinhar os conhecimentos a serem desenvolvidos. Com isso, “[...] enfatiza a responsabilização e a participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso empreendedor, eficiente, competitivo, para atingir os melhores resultados e elevar a qualidade educacional” (ibid, 2019, p. 788). Esse viés, segundo as autoras, afasta a ideia da educação como um bem público, um direito, uma construção histórica, a qual passa a ser compreendida como algo regulável, mercadológico e mensurável.

Um compendio de conteúdos mínimos para educação escolar já vinha sendo reivindicado pela própria CF/88, em seu Art. 210 que prevê a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Consequentemente, a LDB/96 traduz o referido artigo em uma Base Nacional Comum Curricular, com vistas a aprimorar a educação e minimizar a defasagem idade série. Nessa direção, a BNCC surgiu com a intencionalidade de suprir as demandas estipuladas nas legislações educacionais.

Entretanto, como já elucidado, é preciso lembrar que a consecução da BNCC teve início em um processo democrático participativo e findou-se em um documento prescritivo e impositivo, promulgado a partir do golpe à presidenta Dilma Rousseff e a tomada de poder de Michel Temer. O documento visa assegurar, a partir de suas prescrições, o direito à aprendizagem aos estudantes matriculados em instituições formais de ensino, para tanto, constitui-se em “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC, determina como responsabilidade da União “[...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a avaliação, a elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 21). Interessante notar que, a elaboração de conteúdos e materiais pedagógicos padronizados ignora o contexto, as diferenças culturais e sociais, as condições estruturais, entre outros elementos. Essa prescrição, seguida da impossibilidade de modificações da intencionalidade educacional acaba por ferir a autonomia docente e escolar, o que é observado na consecução do DOM (TOROPI, 2021) da EMEF Beija

Flor, que não aborda Princípios Norteadores da Educação, a Filosofia da Instituição de Ensino e sequer contextualiza a realidade educacional.

A elaboração de conteúdos mínimos sem levar em consideração a realidade escolar e social de cada comunidade, acaba sendo um empecilho para a Justiça Curricular. Torres Santomé (2022), destaca que desde o ano 2000, a instituição que lança, a cada três anos, os ataques mais duros e injustos contra as escolas públicas é a OCDE, por meio desse perverso instrumento que são as provas Pisa. A partir dessa lógica, as políticas educativas passaram a privilegiar determinadas áreas do conhecimento, pois o Pisa ao avaliar e quantificar essas “matérias e competências, consideradas como “as verdadeiras chaves para o futuro das novas gerações, funcionam como instrumentos com grande poder orientador e disciplinante de pessoas e governos dos países” (ibid, p. 34). Sendo assim, deixamos de falar de cidadania para falar de clientes, consumidores e produtores; não se fala das pessoas como seres sociais, que vivem em sociedade e, portanto, querem e lutam por justiça social.

Falar sobre a conjectura educacional imposta pela BNCC, demanda rememorar que a abertura da escola foi caracterizada por uma democratização segregadora e essa desigualdade não foi superada, pelo contrário, houve novas formas de mantê-la. Segundo Dubet (2019, p.2), “[...] a democratização segregadora é definida como a manutenção das desigualdades escolares no interior do próprio sistema”, tendo em vista que o projeto universalista da escola se desenvolve numa sociedade de classes e convive com segmentações sociais. Superar essa desigualdade construída historicamente é necessária para pensar em Justiça Curricular e Justiça Social.

No contexto educacional brasileiro sabe-se que as disparidades são enormes, sejam elas culturais ou estruturais. Essas desigualdades foram ampliadas no contexto pandêmico, o qual resultou em um grande índice de evasão escolar, defasagem do aprendizado e impactos na sociabilidade e saúde mental de estudantes e docentes. Diante dessa realidade, como é possível que a BNCC a partir de ideias neoliberais e meritocráticos contribua com a diminuição das desigualdades? Como ter o ponto de partida igual se as oportunidades são diferentes, se os conhecimentos agregados por cada realidade são diversos e as desigualdades negligenciadas? Como propor competências suficientes e importantes para gerir suas vidas? Para Valle (2013, p. 292), "se nenhuma escola é o 'clone' de sua sociedade, não há razão para crer que as sociedades sejam, por sua vez, diretamente transformadas pelas suas políticas e práticas escolares".

É preocupante perceber que o DOM (TOROPI, 2021) da EMEF Beija Flor passa a configurar um padrão nacional, sendo o único documento da escola que não elencou os

Princípios Norteadores da Educação e a Filosofia da Instituição de Ensino. Como considerar as docentes participantes da elaboração do mesmo, sequer possibilita-se o questionamento da intencionalidade educativa imputada pela BNCC? O trabalho docente vem sendo reduzido a executor de tarefas, atrelando o currículo a teoria antidialógica de educação. Essa realidade, permite que o PPP siga constituindo um documento “engavetado”, ao invés de “um projeto pedagógico significativo através do exercício da reflexão sobre os seus contextos e perspectivas” (SILVA, 2018, p. 1015).

Utilizando das palavras de Connell (2006, p. 91), ser professor não é apenas uma questão de depositar um corpo de conhecimento e ter capacidade de controle de sala de aula, ser professor é “[...] *es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña. Aprender es un proceso social humano y arduo, y lo mismo puede decirse de enseñar. Enseñar supone emociones en la misma medida que supone razonamiento puro*”. É nessa direção que os docentes devem ser sujeitos da elaboração curricular, pois quanto menos democrática é a escola, maior a probabilidade de que os temas que abordem efetivamente a Justiça Social sejam negligenciados.

A consecução do DOM (TOROPI, 2021) da EMEF Beija Flor foi permeada por uma falsa participação das docentes e exclusão dos demais membros da comunidade, uma vez que segue inquestionavelmente a BNCC e o RCG. Nesse sentido, o currículo da escola caminha para um distanciamento da Justiça Curricular e, conseqüentemente, da Justiça Social. Assim como Ponce (2019, p. 793), compreende-se que “[...] o currículo escolar, tem potencial para construir tanto a justiça quanto a injustiça em suas ações” e ao impedir a escola de olhar para demandas específicas e compreendê-las como injustas, limita-se a superação de obstáculos. Sendo assim, o DOM (TOROPI, 2021) atrelado a BNCC implementa o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais devem contribuir para o alcance de índices educacionais, contribuindo com o aumento das injustiças educacionais, sob o discurso de igualdade de oportunidades.

Outro elemento apontado pelos participantes da pesquisa é a “Qualidade educacional”. Como já expressei, a terminologia “qualidade” pode ser entendida de diferentes formas, a depender da intencionalidade daqueles que criam as políticas educativas. Mais uma vez, a não realização dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos deixa uma lacuna na pesquisa, pois, os sujeitos não exemplificaram o que seria essa qualidade educativa. Os dados até aqui apresentados, evidenciam que, no momento em que o currículo da escola está diretamente vinculado a BNCC, os preceitos de qualidade estão de acordo com a mesma e representados

por elementos, como: competências, meritocracia, aprender-a-aprender, empreendedorismo, superação de índices, entre outros, o que vai na contramão dos achados no capítulo anterior.

Torres Santomé (2013), convida a refletir sobre estratégias de manipulação utilizadas pela direita para se apropriar de alguns termos e retirar seu sentido político, as quais podemos dizer, que influenciam o conceito de qualidade. Para o autor, uma das dificuldades do presente é a “linguagem”, pois já são muitos conceitos políticos à deriva, há palavras despojadas de seus significados e que, em muitas ocasiões, são interpretadas com um sentido completamente oposto ao original. Giroux (1997a, p.34), destaca que, o real sentido da linguagem educacional “deve ser compreendido como produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições que a governam, e, finalmente, através das relações sociais, políticas e ideológicas para as quais ela aponta e as quais ela legitima”. Para ele, qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora deve gerar um discurso que supere a linguagem da administração e conformidade.

A necessidade de tal análise se dá por ser imprescindível uma nova linguagem, que permita a comunidade escolar compreender os limites e possibilidades que caracterizam a escola. A linguagem educativa expressa na BNCC, tenta disfarçar os preceitos mercadológicos sob as quais está inserida, pois, ao mesmo tempo que visa a democratização das aprendizagens elenca as que devem ser priorizadas. Consequentemente, encobre suas suposições ideológicas e dificulta a análise dos educadores sob as mesmas. Para Giroux (1997b), as perspectivas dominantes do currículo imputam ao mesmo tempo uma dimensão utilitarista, que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento.

Diante do exposto, Silva (2008, p. 24) ressalta que, o trabalho pedagógico está imbuído de uma racionalidade que visa conduzir a formação à adaptação, a exemplo de ser empregável, esse processo “[...] gera o aprisionamento da consciência e da existência, é o elemento fundante do trabalho alienado”. Para a autora, o “[...] currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado”, desse modo, a formação humana vem se constituído em processos de sociabilização que privilegiam a adaptação, ou seja, elaborados e planejados intencionalmente como é o caso da escola (SILVA, 2008, p.25).

O termo “qualidade educacional” não pode passar despercebido, em especial, ao almejar uma educação voltada à Justiça Curricular e Justiça Social. Sem uma perspectiva crítica de educação, facilmente seremos convencidos que a qualidade educativa pode ser mensurável, dando destaque à índices como o IDEB como resposta do sucesso ou fracasso no âmbito

educativo. Com isso, não está se ignorando o termo “qualidade”, apenas questionando os significados impostos ao mesmo, uma vez que se almeja uma educação crítica e emancipatória. Nas palavras de Silva (2008, p. 31), é fundamental refletir sobre como as relações de poder e de dominação vem sendo institucionalizadas, pois a efetivação das políticas curriculares permite evidenciar que “[...] o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder”.

A Pandemia de COVID-19 esteve presente nas respostas dos participantes, como um dos enfrentamentos do currículo da EMEF Beija Flor em conjunto com a implementação da BNCC. É evidente, que a pandemia não foi encarada da mesma forma nos diferentes estabelecimentos educacionais do país, bem como seus impactos. Como já evidenciado, na escola aqui pesquisada não ocorreu nenhuma evasão durante o período pandêmico, uma vez que a rede municipal de ensino utilizou de estratégias vinculadas à realidade social dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que a educação precisou se transformar para que os direitos sociais fossem garantidos, os docentes tiveram de apropriar-se e contribuir com a implementação de um novo currículo. A BNCC propõe uma formação vinculada ao aprender-a-aprender, onde o sujeito é responsável pelo seu próprio sucesso, seguida de conteúdos mínimos, nem sempre vinculados à realidade do estudante. Esse viés atrelado a defasagem enfrentada no período pandêmico, contribuiu para a efetivação de um currículo tradicional, uma vez que a rede municipal segue subjugada à políticas curriculares estabelecidas e, conseqüentemente, a obtenção de índices educacionais que justificam sua qualidade, contribuindo com uma formação humana desligada dos processos culturais, políticos e opressores que regem a sociedade.

Se para Connell (2006), um modelo operativo de Justiça Curricular demanda que o interesse dos menos favorecidos seja levado em consideração, a partir da efetivação de um currículo contra hegemônico em que ocorra a participação democrática e a produção histórica da igualdade, podemos dizer que, as políticas curriculares brasileiras caminham no sentido inverso. Os docentes não estão sendo ouvidos nessas decisões, assim como os demais membros da comunidade escolar. Porém, como evidencia a autora supracitada, é necessário a consciência de que diferentes currículos obrigam os docentes efetivar diferentes formas de trabalho e assim ocorre a implementação de modelos de controle do mesmo.

É prudente retomar que, esse capítulo tem como centralidade o objetivo específico: “Compreender em que medida a comunidade escolar percebe o currículo como impulsionador de Justiça Social”. Levando em consideração o objetivo e as respostas advindas dos

questionamentos até aqui apresentadas, cabe ilustrar o posicionamento dos participantes sobre as possibilidades do currículo. Para tanto, foi direcionada aos estudantes a questão: “Na sua opinião, por que as crianças vão para a escola?”. E, ao outro grupo de participantes o questionamento: “O currículo escolar pode ajudar a construir uma sociedade para todos e todas? Por quê? ”.

Entre os participantes foi unânime o posicionamento de que o currículo é importante para a construção de uma sociedade mais justa. O questionamento permitiu aos sujeitos expor o currículo a partir de suas perspectivas, desvinculando-os dos preceitos instituídos legalmente pela BNCC. Desse modo, divergências entre o proposto pela política curricular vigente e o que a comunidade escolar almeja foram evidenciadas. Ademais, emergiram elementos como currículo como base educacional, reconhecimento da realidade social, relação entre escola e família, futuro profissional, sociedade justa, diferenças e ideologia, sob os quais estão ancoradas as discussões que seguem.

Um dos elementos a destacar foi a relação entre escola e família, a qual foi exposta, em especial, pelo grupo dos pais/responsáveis, docentes e funcionários. Segundo Lucas (30/11/2021), a relação se estabelece porque o que “é trabalhado com os alunos e tudo que é desenvolvido na escola eles levam e repassam para à família”, já Luiz (30/11/2021), ressalta que a “escola é muito importante para cada aluno. As crianças são moldadas pelas bases dos pais, mães e escola, então todos nesse meio tem que saber moldar suas crianças. Por isso o currículo escolar é muito importante”, e, Clara (30/11/2021) ressalta que: “Pode ajudar, mas o principal sempre deve vir de casa”.

A análise de conteúdo permite inferir, que os participantes consideram família e escola como instituições essenciais no processo educativo, porém com diferentes funções que, por sua vez, se complementam. Ademais, foi evidenciada a importância da dialogicidade entre as instituições, uma vez que o conhecimento escolar é levado, apropriado e ressignificado pela família, permitindo sua autoformação. É nessa direção, que a partir de uma educação problematizadora se evidencia que o ser humano se educa no coletivo, ou seja, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011).

Essa corresponsabilidade, permite que a escola exerça funções que lhes são próprias, uma vez que outras atribuições vêm sendo designadas à mesma. A ampliação do tempo das crianças na vida escolar, por vez leva a alguns indivíduos confundirem o que é atribuição da família e o que é atribuição da escola, para além, a não efetivação de políticas sociais faz com que a escola tenha que solucionar demandas que não lhe são próprias. No entanto, conforme Freire (1997), é necessário distinguir as tarefas de docentes das exercidas pelos familiares, pois

enquanto a docência é uma profissão que consiste em certas tarefas, militâncias, especificidades, ser tia/pai/mãe é viver uma relação de parentesco.

Para Freire (2020), a presença docente não pode passar despercebida, ela é uma presença política, de modo que o docente tem de ser um sujeito de opções, revelar aos estudantes sua capacidade de analisar, avaliar, optar, romper, de fazer justiça e de não falhar com a verdade. Nessa direção, Connell (2006, p. 101) destaca que, “[...] o trabalho dos professores é também uma ação política, porque de forma consciente ou inconsciente serve para corroborar ou questionar a ordem social”. E, complementa Fensterseifer (2021), que a escola não pode ser reduzida a uma roda de amigos, um púlpito de igreja, um palanque eleitoral, uma instituição de caridade e uma extensão da família. Para o autor, a escola não tem a exclusividade da educação. E, não reconhecer que as instâncias listadas tenham processos pedagógicos, pode gerar uma confusão, pois, ao assumir responsabilidades que extrapolam sua competência a escola promete o que não pode cumprir.

Se educar para Freire (2020) é uma forma de intervir no mundo, a educação não pode ser neutra, ela exige do educador posicionamento. Pois, além dos conteúdos ensinados ou aprendidos, educar implica reproduzir a ideologia dominante ou seu desmascaramento, portanto, dialética e contraditória é a educação. Em consonância com Freire (2020), defende-se que é a partir de uma educação dialógica, crítica e voltada à prática de liberdade, que será possível compreender com maior profundidade os processos estruturados de opressão que regem a sociedade, conscientes destes, a alçar decisões de transformação social, enfrentando o poder da ideologia dominante que nos deixa míopes, dóceis e ensurdecidos.

Os estudantes, também trouxeram elementos para compreendermos o motivo de as crianças frequentarem a escola e, conseqüentemente, o potencial do currículo na consolidação de uma sociedade mais justa a todos. Segundo Amanda (01/12/2021), as “crianças vão para a escola para estudar e não ficar burra. Por causa se você não ir na escola você não vai ter um futuro”; Camila (01/12/2021), defendeu que as crianças frequentam a escola para “aprender, estudar, para ter um futuro, trabalho, a vida”; e, na mesma direção a estudante Mariani (01/12/2021), elucidou para “estudar, comer, dormir. Estudar para aprender os conteúdos, para trabalhar, para nós termos um trabalho”; já o estudante Pablo (01/12/2021), justificou que a ida das crianças a escola se dá para “estudar e ter um futuro, um emprego bom com um bom salário”; e, Gabriel (01/12/2021) descreveu, “Para que aprendam a viver e tenham um futuro”.

É necessário destacar que, a linguagem utilizada pelos estudantes está de acordo com sua faixa etária, ou seja, 11 (onze) anos, o que demanda da análise estabelecer relações com os

elementos curriculares. Entre as justificativas para frequentar a escola, 3 (três) foram os argumentos mais utilizados, quais sejam: comer, “não ficar burro” e ter um futuro.

A perspectiva de escola apresentada pelos estudantes, transcende o ensino e aprendizagem, reconhecendo-a como uma instituição que possibilita a garantia de direitos básicos. Cabe destacar, que durante o governo Bolsonaro o Brasil voltou ao mapa da fome, o que impactou diretamente no desenvolvimento escolar dos estudantes. Não por acaso, os mesmos trouxeram o “comer” como um dos motivos para frequentar a instituição escolar. Ademais, foi evidenciado os esforços do município de Toropi/RS em propiciar uma alimentação saudável e advinda dos próprios produtores rurais, a fim de garantir o direito básico da alimentação assegurado na CF/88. O fato de os estudantes considerarem a escola como um dos espaços de garantia ao direito à alimentação evidencia seu reconhecimento de direitos, bem como, a importância da consolidação de políticas redistributivas para a diminuição das desigualdades sociais e escolares.

Entretanto, sendo a escola um espaço de resistência e um possível caminho para a Justiça Social, a mesma não pode ser a única responsável por sanar problemas sociais que a transcendem. É necessário que políticas públicas de redistribuição sejam efetivadas, afinal como formar indivíduos críticos se o que os leva a instituição escolar é a necessidade de sobrevivência? Pois, como já evidenciado o tripé reconhecimento, redistribuição e representação é essencial para a Justiça Social, no entanto, não bastam ações paliativas, são necessárias políticas estruturais.

As demais justificativas utilizadas pelos estudantes sobre a importância de frequentar a escolar - não ficar burro e ter dinheiro, trabalho e um bom futuro – demonstram uma perspectiva de futuro. A Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005), realizada no capítulo anterior, apontou que os estudantes são mais coadjuvantes do que sujeitos da educação escolar, fato esse, que impacta na dificuldade em compreender a importância de frequentar a escola no/para o tempo presente. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como um tempo e espaço de preparação para a vida adulta, não havendo um sentido específico para o tempo de ser criança.

Os estudantes, em grande parte, fizeram referência ao termo “não ficar burro”, o qual pode ser interpretado como adquirir conhecimentos. Todavia, não é qualquer conhecimento que se referiram e sim àqueles que propiciem ganhar dinheiro, o que coaduna com os pressupostos da sociedade neoliberal e, conseqüentemente, com a formação humana prevista pela BNCC.

Silva (2008, p. 23) destaca que, a formação humana vem se constituindo em processos de sociabilização que tem privilegiado a adaptação, em especial nos meios mais elaborados e planejados, como a escola. Segundo a autora, a racionalidade tecnológica vem sendo imputada

ao trabalho produtivo e generalizada ao pedagógico passando a conduzir uma formação em que o indivíduo percebe como necessário adaptar-se à sociedade, gerando o aprisionamento da consciência e da existência, como elemento fundante do trabalho alienado.

Ao tomar a razão no sentido instrumental, a organização do trabalho docente institui uma dimensão conservadora e conformadora definindo objetivos, metas e finalidades imbuindo nos sujeitos uma lógica prescritiva, a fim de adequá-los aos requisitos postos pela sociedade, em que um dos critérios “[...] é a adaptação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, e impetram a *coisificação* de suas finalidades práticas” (SILVA, 2008, p. 24). Não podemos negar, que os preceitos neoliberais adentram ao espaço escolar e são representados por inúmeros elementos, a exemplo dos índices do IDEB – que acabam por hierarquizar ainda mais as disciplinas escolares - e pela formação humana imposta pela BNCC.

A formação humana, na sociedade neoliberal, é voltada ao trabalho, mas não a qualquer trabalho, e sim ao trabalho alienado. Entretanto, a alienação é designada, em especial, para a classe trabalhadora, o que permite a manutenção das relações de hegemonia existentes, pois ao afirmar aos estudantes de classe desfavorecida que “basta se esforçar alcançar seus objetivos”, estaremos negligenciando todas as condições objetivas que lhes impedem de alcançá-los. Ademais, impede aos mesmos o questionamento sobre as diferenças sociais e contribui-se com a construção de opressores em corpos de oprimidos. Concordamos com Silva (2008), sobre importância de debater como as relações de poder e de dominação, que instituem políticas curriculares que permitem ao currículo a construção de significados e valores culturais, e relacionados à dinâmica de produção do poder.

Cabe destacar que um grupo de pais/responsáveis, docentes e funcionários trouxeram à tona as discussões sobre ideologia, política e socialismo. Seguem as respostas dos participantes, para Bianca (30/11/2021), o currículo pode contribuir para com uma sociedade mais justa, desde que “o professor consiga não passar a sua ideologia política e sim o conteúdo em si”; na mesma direção, André (30/11/2021) ressalta que, o “currículo escolar deve trabalhar o ensino e ter muito cuidado com os conceitos de igualdade que o Socialismo quer impor na Sociedade”.

É prudente situar que os questionários foram aplicados durante o período pandêmico, o qual foi permeado pela polarização política e pelo emergente obscurantismo que o país vivenciava. O posicionamento dos participantes não pode ser desvinculado do tempo histórico vivenciado. O governo vigente (2019/2022), arquitetou uma política contra a educação crítica e emancipatória, estabelecendo uma “batalha” contra os docentes, em especial, de redes públicas de ensino e universidades federais. Como exemplos é possível citar novamente a Escola Sem Partido, o corte massivo de verbas educacionais, a oposição a divulgação do

conhecimento científico, a crítica estabelecida ao maior educador brasileiro – Paulo Freire e as *Fake News* sobre como os educadores abordam ideologia de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

O posicionamento do então governo (2019/2022) se enquadrou em pressupostos obscurantistas, como já explicitado por Duarte (2018) e Morschbacher (2019), os quais passaram a configurar uma política de estado. A disseminação dos ideais obscurantistas foi realizada por meio das redes sociais, as quais estão presentes na vida de milhões de brasileiros, facilitando que os mesmos as tomassem como verdade. Dessa forma, termos como ideologia política e ideologia de gênero, foram agregados à partidos de esquerda e culpabilizados de destruir os ideais da família, da igreja e da pátria. Duarte (2018) ressalta que, o obscurantismo não historiciza e nem dialeticiza o conhecimento e suas consequências irracionistas, levam-no a ver como inimigos pensamentos divergentes, incentivando a produção e a disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física, a qualquer ideia ou comportamento considerado de esquerda.

Com isso, Justiça Curricular se faz emergente no contexto escolar, pois a função crítica, emancipatória e democrática da escola vem sendo substituída por uma formação meritocrática e mercadológica, ou seja, por uma formação administrada e acrítica. Giroux (1997a) ressalta que, o debate sobre escola e democracia vem sendo substituído pelas preocupações e interesses de especialistas em administração, de modo que a linguagem escolar passou a abordar elementos como eficiência e controle. Dessa forma, elucida o autor, a linguagem educacional não pode ser desvinculada das suposições que a governam e das relações sociais, políticas e ideológicas para quais aponta e legitima.

A “[...] ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política” (GIROUX, 1997a, p. 38). Portanto, segue o autor, estão sendo ignoradas questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes. Diante do exposto, é necessário reconhecer, assim como Freire (2011), que diversos são os processos de opressão e, conseqüentemente, diversas terão de ser as estratégias de resistência.

Silva (2008, p. 32), ressalta como necessário compreender o “currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tornar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade”. Esse viés, esclarece a autora, permite localizar as relações historicamente construídas e compreender que as escolas não são simplesmente alvos

de proposições externas, a exemplo das reformas educacionais. O currículo, como apresenta Connell (2006), pode ser um elemento de Justiça Social, para tanto deve ser pensado e colocado em prática a partir da realidade dos oprimidos. Esse viés possibilita o reconhecimento cultural, social e econômico da comunidade, bem como as situações de opressão que vivenciam, o que permite a tomada de consciência da assunção cultural, segundo Freire (2020) e, conseqüentemente da Paridade Participativa.

Os dados até aqui apresentados, permitem estabelecer algumas inferências. A compreensão sobre o currículo, apresentada pela maioria dos participantes, o resume a algo dado e a partir de seus elementos técnicos (boletins, pareceres, disciplinas), constituindo o eixo norteador da educação escolar. Ademais, as políticas curriculares foram integradas ao currículo da EMEF Beija Flor, o qual passou a seguir os pressupostos da BNCC e do RCG. No entanto, não ocorreu uma consulta à comunidade escolar sobre essa implementação e as docentes foi concedida a falsa ideia de participação na construção curricular ao inserir conteúdos para além, mas, atrelados as habilidades e competências dos referidos documentos.

Os participantes consideraram que, o currículo pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, pois o conhecimento escolar auxilia, também, na auto formação das famílias. Um grupo minoritário, mas não menos importante, avaliou que o currículo auxilia que os indivíduos a compreenderem as desigualdades sociais e seu impacto social. Entre os estudantes, observou-se, que mesmo reconhecendo a escola com um espaço que permite diminuir algumas desigualdades, como a do direito à alimentação, vincularam o currículo à construção de um futuro que os possibilite ganhar dinheiro.

Até o presente momento é possível afirmar, que o currículo da EMEF Beija Flor destoa de alguns princípios da Justiça Curricular, o que limita sua capacidade em auxiliar na construção de uma sociedade voltada à Justiça Social. Ademais, são raros os espaços de participação da comunidade escolar, dos estudantes na consolidação do mesmo e nas tomadas de decisões, que somadas a influência das atuais políticas curriculares contribuem para uma visão tecnicista sobre o currículo. O próximo tópico desse capítulo, apresenta possibilidades curriculares sobre a perspectiva dos participantes da pesquisa.

4.2 CONSTRUINDO POSSIBILIDADES: UM VIÉS DE JUSTIÇA CURRICULAR

Se a Justiça Curricular deve ser pensada a partir dos oprimidos, faz-se necessário dar voz e vez aos mesmos para compreender suas necessidades. Esse viés caminha ao encontro dos pilares do reconhecimento e da representação, em prol da Justiça Social. Giroux (1997b, p. 51),

evidencia, que a “[...] luta por uma nova espécie de racionalidade curricular não pode ser abordada como uma tarefa simplesmente técnica. Ela deve ser vista como uma luta social profundamente comprometida”.

No atual cenário, a educação ao invés de caminhar em busca da Justiça Curricular vem sendo encarregada de fortalecer ideais neoliberais. As avaliações em larga escala exercem influência sob esse viés educacional, pois, seus resultados lançam o país numa escala global. A BNCC surge, também, como estratégia para que os índices educacionais sejam alcançados, implementando uma formação administrada, baseada em competências e no falso protagonismo estudantil. Não só o PNE (2014/2024) vem sendo ignorado para resumir a educação à índices, como a população e suas reais necessidades negligenciadas, em prol da qualidade educacional também resumida à índices.

Considerando a escola um espaço de resistência e impulsionador da Justiça Curricular e Justiça Social, cabe explicar alguns caminhos possíveis apresentados pelos participantes da pesquisa. O primeiro ponto, advém de um grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes ao responder o questionamento: “O currículo escolar pode ajudar a construir uma sociedade para todos e todas? Por quê?”.

Para Lucas (30/11/2021), “somente a educação é capaz de construir uma sociedade mais justa para todos” e como complementa Clara (30/11/2021), que essa construção se dá, pois, a educação “é uma bússola que direciona o trabalho educacional onde haja igualdade a todos”. Na mesma direção, Bianca (30/11/2021) ressalta que, a educação tem “condições de ensinar a igualdade, sem fazer distinção e preparar os alunos para serem justos e saberem se defender quando e se necessário”; já Felipe (30/11/2021), complementa, destacando que a educação permite para a “criança desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade e para as situações que viveram nos seus dia-a-dia”. Para tanto, é preciso considerar como destaca Luiz, (30/11/2021) que a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa se “trabalharmos temas que possam ajudar nossos alunos, para atuarem na sociedade como cidadãos conscientes e do bem”.

É interessante observar o destaque dado ao termo “Igualdade”, seguido da necessidade de formar cidadãos justos, conscientes e críticos. Sendo assim, os “temas”, ou seja, conteúdos abordados no âmbito educacional foram enunciados como essenciais para garantia de “igualdade”. Ademais, a escola e o currículo foram citados como promotores da formação de uma sociedade mais justa, pois possibilitam compreender as diferenças.

É importante demarcar, que os participantes consideraram a Igualdade como um viés educativo, sem desconsiderar as diferenças que permeiam a sociedade. Esse viés dialoga com

Dubet (2015), ao considerar que para abordar a igualdade é necessário compreender as desigualdades que permeiam a sociedade, as quais não estão desconexas das forças ideológicas e políticas presentes na mesma. Portanto, falar sobre igualdade não é apagar as diferenças, mas compreender a estrutura de poder que as configuram.

A abertura democrática de acesso à escola trouxe consigo diferenças culturais, econômicas e sociais, entretanto, o currículo não se encarregou na mesma medida em abordá-las. O processo de gentrificação das cidades, que agrega populações com maior capital econômico e cultural nas áreas centrais e as populações desfavorecidas nas periferias, são exemplos da arquitetura segregadora, a qual, segundo Dubet (2015), corrobora com a divisão das escolas, subjugando os menos favorecidos às categorias de juízo, que ao invés de compreendê-los como desprovidos da garantia de direitos básicos, os resumem à perigosos e sem cultura, por exemplo.

O reconhecimento da pobreza demanda novas formas de compreendê-la, entretanto as propostas curriculares, à exemplo da BNCC, visam silenciá-las e incumbir aos indivíduos a responsabilidade por suas conquistas ou falhas. Arroyo (2013b), ressalta a importância de novas maneiras de tratar a pobreza, de políticas curriculares que a reconheçam como uma questão social para que seja possível redefinir as teorias do currículo. Dubet (2015), complementa, ressaltando que almejar a igualdade em uma sociedade que as desigualdades vêm sendo ampliadas, demanda considerar que grupos de indivíduos foram excluídos por muito tempo.

Sabe-se que, a igualdade de oportunidades em uma sociedade neoliberal como a nossa, demanda um caminho de lutas e rompimento de estruturas hegemônicas que desconsideram os menos favorecidos. Torres Santomé (2013) destaca que, reconhecermo-nos como iguais é muito difícil, pois a história que vem nos arrastando é uma história de construção de estereótipos e de discriminações, onde um quer oprimir o outro e convencê-lo mediante essas construções intelectuais de que é inferior e não igual.

Para Torres Santomé (2013), a escola é uma instituição fundamental, pois ensina a viver junto, constituindo-se em um possível espaço de desmonte da arquitetura de exclusão. Para tanto, é necessário rever a cultura explícita no currículo e nos livros didáticos, pois estes são mecanismos que a cultura dominante utiliza, para ir conformando as pessoas sobre uma forma de ver, avaliar, analisar a realidade. A perspectiva do autor é evidenciada ao analisar que a cultura popular não tem a mesma importância que a cultura hegemônica, afinal, a inserção da história afro-brasileira na instituição se deu por meio da implementação de uma legislação, pois não é interesse dos mais favorecidos permitir que a população se reconheça enquanto oprimida, detentora de cultura, e por conseguinte, modifique a sua forma de analisar a sociedade.

Sendo assim, é necessário a partir da educação romper com as estruturas hegemônicas de poder e, assim, um currículo voltado à Justiça Curricular e, conseqüentemente, em prol dos menos favorecidos seja consolidado. Para tanto, a reformulação e implementação das políticas públicas são essenciais, alguns exemplos já vêm sendo colocados em prática, como a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que implementou o estudo da cultura afro-brasileira e indígena, o Bolsa Família e o PNE (2014/2024). Esses exemplos demonstram que a articulação entre os pilares do reconhecimento, redistribuição e representação possibilitam construir uma sociedade mais justa, caso contrário, o jargão “a educação salvará a sociedade” dá a escola uma função que sozinha é incapaz de consolidar.

Um outro possível caminho de Justiça Curricular apontado pelos participantes da pesquisa, em especial, pelas docentes é a representação. Se a igualdade é um princípio almejado para uma sociedade justa, reconhecer as diferenças na participação escolar é um caminho para alcançar a primeira. As docentes foram convidadas, por meio do questionário, a pontuar 3 (três) elementos que poderiam melhorar a qualidade da escola. Considerando a palavra qualidade um conceito vazio, buscou-se compreender que elementos os sujeitos abordariam para garanti-la.

Segundo a docente Leticia (27/09/2021), a qualidade da EMEF Beija Flor poderia ser ampliada ao efetivar mais “reuniões pedagógicas, assessoramento da coordenação pedagógica e valorização dos cursos de formação, foco principal na alfabetização, atendimento psicopedagógico escolar”; a docente Mariana (27/09/2021), defendeu a necessidade de “Participação ativa na gestão democrática”; e, a docente Isabelli (27/09/2021), ressaltou a importância de ter um “espaço para os professores se reunir e poder trocar ideias. Mais coleguismo. Envolver os professores nas decisões escolares”; já para a docente Marta, a qualidade educacional pode ser ampliada a partir de “Reuniões com pais e filhos, para compreender a importância da família no processo educacional dos filhos (poderia ter alguém de fora). Momentos para os professores conversar e trocar experiências. Conversa com administração municipal (executivo e legislativo) sobre a função dos professores, e que eles tenham conhecimento do tanto que fizemos, e do que levamos para casa, e a importância de haver o tempo de planejamento para que haja uma educação de qualidade sempre” (Marta, 27/09/2021).

As docentes consideraram a participação como fundamental para a melhoria da qualidade educacional e reivindicaram espaços para tal, a exemplo de assessorias pedagógicas, reuniões coletivas, envolvimento nas decisões escolares e tempo de planejamento. As demandas, relativas à qualidade educacional, tem centralidade no viés pedagógico e na possibilidade de um trabalho coletivo, efetivado a partir de espaços de diálogo. No viés

apresentado pelas docentes, a educação não é compreendida como execução de tarefas e obtenção de índices, mas como um processo que demanda planejamento e envolvimento com o currículo. Portanto, a qualidade educativa refere-se, em especial, à forma como o currículo é posto em prática.

A ampliação de espaços de participação da comunidade escolar no processo educacional, também, foi uma proposição das docentes como forma de melhorar a qualidade educacional. Entretanto, os funcionários e pais/responsáveis pontuaram como qualidades da EMEF Beija Flor o bom relacionamento entre todos os envolvidos na comunidade escolar, o comprometimento das docentes em ouvir sugestões e a disponibilidade para o diálogo. Isto confirma que há uma caminhada em prol da paridade participativa, entretanto, não havendo no município um processo de Gestão Democrática, corre-se o risco de que a comunidade seja ouvida e compreendida pelas docentes, o que não implica, necessariamente, em ações efetivas de transformação, afinal muitas ações dependem da liberação e empenho da gestão escolar.

Como bem expressa Connell (2006), além de ser comum considerar que as docentes devem manter-se longe da política curricular, seu trabalho é permeado por limitações de tempo e sob a pressão dos atuais sistemas de avaliação e concessão de títulos. Mesmo reconhecendo a necessidade da efetivação de estratégias democráticas em prol da Justiça Curricular e Social, empecilhos são colocados diante de suas práticas docentes. Como exemplos, é possível citar a não efetivação da Gestão Democrática que ensurdece suas vozes, a implementação da BNCC que controla o trabalho docente, a mensuração da educação que lhes coloca a pressão de “provar” a qualidade de seu trabalho por meio de índices desconexos do contexto social. Esse viés, faz com que os aspectos qualitativos da educação sejam postos em segundo plano, contribuindo para que os oprimidos se mantenham em situação de opressão. Afinal, sem uma mudança curricular em que o diálogo e a participação sejam efetivos, é limitada a possibilidade da consciência crítica perante às injustiças.

Para Rodrigues e Araújo (2021), pensar uma sociedade democrática e na superação das desigualdades inclui a necessidade de sujeitos formados para tal vivência. Praticar relações democráticas:

[...] exige de todos aqueles envolvidos com a educação reflexão e ações democráticas sobre a realidade inserida, bem como a diversidade de conhecimentos que dela são parte constitutiva. O reconhecimento dessa diversidade busca desvelar os pontos em comum entre as culturas presentes na escola, constituindo inteligibilidade sem destruir a multiplicidade de conhecimentos que devem contribuir para a criação de uma escola mais justa, igual e democrática. A perspectiva epistemológica da convivência democrática só adquire potência consubstanciada à perspectiva política e ao seu exercício cotidiano no chão das escolas. A justiça curricular na dimensão da

convivência democrática só pode ser exercida *pari passu*²⁸ à dimensão do conhecimento. (ARAÚJO, 2020, p. 122).

De acordo com os autores, é possível afirmar que não basta aprender a democracia como conceito, mas é preciso garantir experiências democráticas, sendo que o currículo pode propiciá-las, a partir de condições reais para a participação de estudantes, familiares, funcionários, docentes, etc. Nesse viés, a Justiça Curricular pode contribuir com um desenho curricular que garanta a promoção de conhecimentos e experiências para o viver democrático.

Uma vez que, assim como a CF/88, a LDB/1990 e o PNE (2014/2024) defendem a Gestão Democrática, pensar em Justiça Curricular não pode ser dissociado da mesma, o que foi expresso, também, pelos autores supracitados. Nesse viés, os participantes da pesquisa foram convidados a pontuar no mínimo 3 (três) elementos, que se pudessem, mudariam no âmbito escolar. As respostas demonstraram, que o currículo precisa ser pensado a partir de seus integrantes, que as vozes dos mesmos não podem ser silenciadas e que a construção da educação com qualidade social, como institui o PNE (2014/2024), demanda a participação e o reconhecimento de todos.

Os estudantes trouxeram como sugestões uma ampliação do currículo escolar para além da tradicional grade curricular. Para eles, a escola deveria ter aulas de libras, informática, sala de teatro, aulas de dança e música, línguas estrangeiras, aulas de natação, horta, aulas de reforço, maratonas acadêmicas, judô, esportes, dentre outros. Os mesmos demonstraram curiosidade pelas diferentes manifestações culturais e sociais, bem como a possibilidade de liberdade do currículo para além de sua estrutura hegemônica. Em momento algum criticaram o currículo que vivenciam, mas demonstraram a defasagem presente em sua formação, pois os conhecimentos solicitados, corriqueiramente, são desvalorizados no processo educacional.

Enquanto as disciplinas de português e matemática são valorizadas, uma vez que “garantem” os índices educacionais, as disciplinas de artes, educação física, entre outras; vem sendo sucateadas, desvalorizadas e compreendidas por muitos como “só brincar”. Ademais, sequer são obrigatórias no território nacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto a escola seguir aprisionando corpos, que são enfileirados e devem manter-se sentados, padronizando sua criatividade, resumindo o currículo a ler, escrever e contar, a Justiça Curricular configurar-se-á uma utopia. Os estudantes evidenciaram que, a educação deve ser plural, abordar as diferenças, a exemplo das aulas de libras e línguas estrangeiras, abranger as diferentes expressões artísticas, culturais e esportivas. Portanto, observa-se a riqueza da

²⁸ A expressão “*pari passu*” significa “ao mesmo passo”.

pluralidade curricular desejadas por crianças de 11 (onze) anos e, conseqüentemente, a negação desse conhecimento em sua vivência escolar, o que impactará no seu desenvolvimento, na leitura de mundo e na sua possibilidade de expressão.

Os pais/responsáveis também sugeriram estratégias para melhorar a qualidade da escola de seus filhos, entre as sugestões estão: educação física mais de uma vez na semana, mais tempo de recreio, plantio de árvores, cultivo hortaliças, horta comunitária e inserção de atividades extracurriculares. Considerando que a escola aqui pesquisada se localiza em um município rural, a reivindicação dos pais/responsáveis se dá no reconhecimento dos elementos que a compõem, ou seja, que a realidade social em que os estudantes estão inseridos seja efetivamente um elemento curricular. Para além, ao considerar a construção de uma horta comunitária, implicitamente estão propondo espaços de participação, de construção coletiva e de compartilhamento de conhecimento.

A construção do conhecimento, o reconhecimento do processo democrático no interior da escola dar-se-á, conforme Araújo (2020), ao legitimar as vozes de estudantes e de famílias. Connell (2006), também, ressalta que a relação com a comunidade escolar é essencial no processo de democratização escolar, pois democratizar o trabalho no atual contexto educacional significa, sobretudo, transformar o currículo que produz exclusões. E, como complementa Sacristán (2013), o currículo enquanto regula práticas pedagógicas é modificado por elas e por uma infinidade de fatores internos e externos à escola. Portanto, democratizar significa ampliar o poder dos professores, estudantes e comunidade no processo educacional, ouvir suas necessidades e possibilidades educativas enunciadas.

Pensar em Justiça Curricular demanda considerar as populações desfavorecidas, nesse sentido os participantes foram convidados a refletir sobre a inserção de algumas temáticas, em específico, no currículo. Para tanto, foi elaborado o seguinte questionamento: “Qual a sua opinião sobre os temas abaixo serem trabalhados na escola?²⁹”; entre os quais foram elencados Cultura Indígena e Afro-brasileira, Educação Sexual, Desigualdade Social, Direitos das Crianças e Adolescente, Diversidade, Gênero, Igualdade entre homens e mulheres e Racismo. A escolha das temáticas, se deu por serem emergentes no contexto vivenciado pelos pais e tratarem de grupos oprimidos.

Observa-se que, a grande maioria dos participantes considera a inserção de todas as temáticas elencadas como importante no contexto escolar. Entretanto, posicionamentos

²⁹ É importante lembrar que a questão foi abordada no questionário dos estudantes e no 2º questionário voltado aos pais/responsáveis, funcionários e docentes. Portanto, as respostas destes últimos foram agrupadas via *google forms* o que impede de saber qual o público específico, entre os participantes, que as responderam.

contrários, também foram evidenciados, em especial, pelo grupo dos pais/responsáveis, funcionários e docentes. Dentre os temas listados os únicos, segundo os estudantes, que já compõem o currículo escolar da EMEF Beija Flor são a “Cultura Indígena e Afro-brasileira” e “Racismo”, o que pode estar vinculado a exigência legislativa instituída pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

O ponto de partida da análise, se deu pela temática “Diversidade”. Enquanto, a totalidade dos estudantes e a maioria dos demais participantes, defenderam a inserção da temática no currículo escolar devido a pluralidade de conhecimentos relativos às culturas, músicas e posicionamentos, uma minoria dos pais/responsáveis, funcionários e docentes considerou que nem todas diversidades devem compor o currículo escolar.

Cabe apresentar alguns dos posicionamentos divergentes entre os participantes. A defesa da inserção da temática Diversidade se dá para Amanda (30/11/2021), pois a mesma permite apresentar “diversas culturas, diversas músicas, diversos gêneros, gostos, pensamentos, enfim tudo! É sim muito importante. Isso deveria estar na escola para a gente aprender” e Lucas (30/11/2021) ressalta que, “diversidade, é conviver com o diferente, com as diferenças, com a pluralidades de raças, etnias, cultural, gênero... E proporcionar um ambiente que trabalhe a diversidade é desafiador, mas deve ser almejado”. Contrariamente, o participante Luiz (30/11/2021), ressalta que, no que “se refere a inclusão de alunos com necessidades especiais é muito bom” e Felipe (30/11/2021) destaca que, “nunca deveria ser trabalhado com as crianças, esses temas estariam influenciando as crianças”.

A defesa da temática Diversidade no currículo escolar demanda mudanças curriculares, dentre as quais, os estudantes já haviam citado como necessárias ao elencar o que mudariam na escola. Portanto, enquanto o currículo segue corroborando com a visão hegemônica de sociedade e delimitando as culturas componentes da educação escolar; a comunidade aqui estudada almeja pluralidade e, portanto, a diversidade em todos os âmbitos. Esse desejo é uma das motivações capaz de transformar o currículo, pois reconhece que os diferentes grupos sociais são produtores de cultura e, portanto, suas histórias também devem compor a grade curricular.

Falar sobre diversidade demanda considerar as lutas históricas-sociais dos grupos oprimidos, das formas de exclusão e dominação por eles vivenciadas e, portanto, como essas vem sendo abordadas no âmbito escolar e pelas políticas curriculares. A inserção da cultura de grupos sociais excluídos do currículo escolar não só estremece o padrão hegemônico de humanidade, como demanda o reconhecimento de todos como iguais em humanidade, fato que segundo Arroyo (2019), não é consensual no pensamento social, político, cultural nem

pedagógico. Nesse sentido, justifica-se o viés apresentado por alguns dos participantes, os quais elegeram algumas diversidades como merecedoras de estar no currículo escolar, enquanto outras, poderiam influenciar negativamente seus filhos.

Como já exposto anteriormente, a não inserção da diversidade nos espaços oficiais de ensino como a escola, constituem numa intervenção curricular que Torres Santomé (2014) denominou de Exclusão, ou seja, culturas são ignoradas, vistas apenas por elementos negativos e sem o reconhecimento de seus feitos. Segundo o autor, “[...] existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, etc.” (ibid, p. 238). Se negligenciar esses grupos significa reproduzir situações de injustiça ou opressão, como expõem o autor supracitado, a comunidade escolar da EMEF Beija Flor, em especial os estudantes, visam dar voz aos mesmos, contrariando a estrutura opressora em que a educação vem se ancorando.

Dando sequência, apresenta-se o posicionamento dos participantes da pesquisa quanto a inserção da temática “Desigualdade Social”. É preciso evidenciar que, a grande maioria dos participantes considerou a temática como necessária no espaço escolar, pois demanda o reconhecimento de outras realidades e, também, elucidaram a importância da efetivação de projetos sociais. Entretanto, entre os estudantes, observou-se, que vários não souberam opinar sobre o que seria abordado na referida temática e, justamente devido a isso, ressaltaram que deveriam estudá-la.

Segundo a estudante Mariani (30/11/2021), a temática Desigualdade Social é igual “o *bullying*, é muito importante falar sobre isso, até mais que o *bullying*, porquê o *bullying* é na escola, a desigualdade é na vida; o estudante Pablo (30/11/2021), destaca que a temática precisa “estar na escola, por causa que eu ainda não entendi muito bem disso”, já a participante Bianca (30/11/2021), defende a inserção da temática no currículo, a fim de que os “alunos tenham empatia com pessoas que passam por tantas necessidades”.

O relato da estudante Mariani, ressaltou que as desigualdades transcendem o espaço escolar e impactam na vida social, constituindo assim um dos conteúdos curriculares de suma importância. Pesquisas vêm reafirmando que determinantes econômicos, políticos culturais, de gênero e raça impactam diretamente nas relações entre educação e desigualdade, à exemplo de Dubet (2003) e Fraser (2003). No entanto, elucidada Arroyo (2010), “essas análises não conseguiram sensibilizar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações”, pois o foco segue sendo a exposição das desigualdades escolares e a denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência, onde estudantes e docentes, por

vezes, são culpabilizados. Esse viés é expresso na resposta do participante Lucas (30/11/2021), ao considerar que a temática é boa, mas “tem que ser discutido que cada um faz o seu destino tem que correr atrás que nada vem de graça e tem que lutar pelo que se quer”.

Mesmo com a maioria dos participantes considerando necessária a abordagem da temática Desigualdade Social, observa-se, que suas respostas foram suscitadas e, na maioria, voltadas ao reconhecimento e empatia diante das desigualdades, mas não efetivamente a soluções. Apenas 1 (um) dos participantes ressaltou sobre importância de projetos sociais, mas sem esclarecer o viés do mesmo. Já, o participante Lucas abordou um discurso voltado a meritocracia, ou seja, onde as desigualdades e os obstáculos são apagados e apenas o esforço seria suficiente para saná-las.

Observa-se o reconhecimento e a conformidade perante às desigualdades, em especial, pelos participantes adultos da pesquisa. Esse viés, pode estar atrelado a visão enraizada que compreende as populações menos favorecidas como problemas sociais. Segundo Arroyo (2010), essa perspectiva anula a identidade dos sujeitos e percebe o Estado como único ator, o qual passa a instituir políticas compensatórias, reformistas e distributivas, ou seja, com a finalidade de compensar carências e desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Para o autor, a compreensão em que os desiguais são um problema e as políticas uma solução que faz com que o estado apenas reduza as desigualdades como carência, papel esse menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa.

Sem a consciência de como as desigualdades sociais impactam nas escolas, corrigir esta última pode se ancorar em diferentes justificativas. As atuais, aponta Arroyo (2010), possuem um foco conservador intraescolar, ignorando as relações educação-sociedade, levando a gestão de políticas, formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável. Um exemplo desse viés é representado pela mensuração da educação e sua qualidade, através das avaliações em larga escala. Traversini e Bello (2009), ressaltam que, as estatísticas permitem inferir sobre a vida da população, em especial, nos espaços considerados problemáticos, nesse sentido, a governamentalidade pode ser compreendida como uma forma de pensar e administrar problemas que atingem a população, que se constituem como obstáculos para o desenvolvimento da nação.

As desigualdades devem adentrar ao espaço escolar como tema de estudo, como possibilidade de práxis, a fim de romper com estruturas de poder que visam manter a ordem desigual. Ao considerar a Justiça Curricular como práxis, assim como Torres Santomé (2014), é fundamental defender que não basta ser empático, faz-se necessário compreender os processos de opressão sob os quais estamos submetidos e construir estratégias para superá-los. É sob esse

viés que a curiosidade dos estudantes sobre a temática ganha relevância, pois, uma vez reconhecendo-se como oprimidos é possível superar essa realidade.

Uma vez que as desigualdades vêm sendo ampliadas e, conseqüentemente, as lutas por superá-las cada vez mais necessárias, a temática “Gênero” foi inserida no questionário. Os estudos sobre a mesma vêm sendo aprofundados no decorrer das últimas décadas, de modo que Fraser (2006), a considera uma das categorias que necessita do enfoque da Justiça Social. Para a autora, gênero configura uma categoria híbrida enraizada tanto na estrutura econômica, quanto na ordem de *status* da sociedade, portanto, compreender e reparar as injustiças sobre a mesma requer ao mesmo tempo estratégias redistributivas e de reconhecimento.

As temáticas Gênero, Educação Sexual e Igualdade entre Homens e Mulheres passam a estabelecer imbricações e, portanto, foram elencadas no questionário voltado aos participantes da pesquisa. O primeiro ponto a considerar, é o fato de que alguns dos participantes adultos tiveram dificuldades em distinguir a temática Gênero da temática de Educação Sexual, entretanto, a maioria considerou que a inserção das mesmas é importante no espaço escolar. Entre os estudantes, apenas 1 (um) relatou que não deveriam fazer parte do currículo.

Sobre a temática Educação Sexual, observou-se contrapontos entre a defesa de sua inserção ou exclusão do currículo escolar. O grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes que defende a exclusão da mesma do currículo, utilizando da justificativa de que é um dever da família orientar seus filhos e que só existe a divisão binária dos sexos. Contraditoriamente, os estudantes defendem a inserção da temática na educação escolar devido aos pais não conversarem sobre a mesma em casa, e, assim, não conseguirem sanar suas dúvidas.

A temática de Educação Sexual na escola esteve em evidência durante os anos de 2019-2022, pois, o então governo realizava uma defesa pública de que os debates sobre mesma eram dever da família e não da instituição escolar. Sendo assim, é corriqueiro que alguns indivíduos, a partir do senso comum, compreendam que a educação sexual diz respeito ao ato sexual ou ao estímulo deste. Contraditoriamente a esse discurso, os estudantes defenderam a inserção da temática Educação Sexual no espaço escolar como uma forma de compreender seu próprio corpo, uma vez que nem sempre o assunto é abordado em suas casas. Para o estudante Gabriel (01/12/2021), a inserção da temática na escola é “super importante. Isso é interessante e também para nós nos conhecermos”; na mesma direção, Fernando (01/12/2021) relata, que acha “importante, por causa que eu tenho várias dúvidas sobre isso”; e para além, Amanda (01/12/2021), considera “importante por que meus pais nunca falaram comigo”.

O posicionamento dos estudantes em defesa da inserção da temática no currículo escolar teve como centralidade o reconhecimento do seu próprio corpo, a não conversa sobre o mesmo no ambiente familiar e do reconhecimento da escola como um possível espaço para esse debate. Esse viés, permite afirmar, que os mesmos ensejam pela paridade participativa no âmbito escolar, que são proponentes de ações emergentes, de curiosidades emergentes, de um currículo inovador. Se não há possibilidade de diálogo, se não compreendermos os estudantes como sujeitos cognoscentes, como elucida Freire (2011), essa possibilidade permanece apenas no discurso e não na prática, impedindo que a escola efetive a Justiça Curricular.

Curiosamente o grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes que defendem a inclusão da temática no ambiente escolar apresentaram respostas como Bianca que disse ser “Importante” (30/11/2021) e Gabrieli “Tema pouco discutido” (30/11/2021). Não foi possível compreender o motivo da temática ser considerada importante no espaço escolar pelos mesmos. Esse foi um questionamento que não pode ser sanado pela pesquisa, pois emerge a dúvida de se realmente a consideram importante, se acreditam que necessitam de formação para tal, entre outras hipóteses a serem levantadas.

A temática gênero, também, foi permeada por posicionamentos divergentes tanto entre estudantes, quanto entre os demais participante. Entre os estudantes, 1 (um) relatou que não deveria ser um assunto abordado na escola, 1 (um) defendeu a divisão binária entre os sexos, enquanto os demais consideraram que a temática deve ser inserida como conteúdo no currículo escolar. Nas palavras da estudante Camila (01/12/2021): “Eu já sei um pouco de gênero e isso é importante, porque muitas pessoas têm preconceito”; e para Mariani (01/12/2021), “Eu acho superinteressante, porque meus pais não ensinam e eu apoio e acho superlegal esse assunto”; e, segundo Pablo (30/11/2021), “LGBTQI³⁰, aprender a respeitar sim!!”.

No grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes a maior parcela defendeu a inserção do conteúdo no currículo escolar, no entanto, não apresentaram justificativas para tal. Suas respostas centralizaram-se em termos usados como foi o caso de Bianca: “Necessário ser trabalhado” (30/11/2021), e, de Gabrieli: “Importante para se posicionar” (30/11/2021). Apenas 1 (um) dos participantes ressaltou que a inserção auxiliaria na diminuição da exclusão social.

Uma minoria dos participantes adultos da pesquisa defendeu a exclusão do conteúdo no espaço escolar. Segundo Lucas (30/11/2021): “É uma questão cheia de teorias e contradições que acredito seja pouco proveitosa”; para Luiz (30/11/2021): “Cada um escolhe o seu, só acho

³⁰ Cabe explicar que, a sigla atualmente usada é a LGBTQIA+, a qual cada parte corresponde a: L de lésbica, G de gay, B de bissexual, T de travesti, T de transsexuais, Q de queer, I de intersexuais, A de assexuais e o + (mais) representa as demais identidades. Fonte: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/>

errado quando querem forçar situações por modismo, querendo forçar que todos façam o mesmo porque isso é moderno”; já o participante Felipe (30/11/2021), considera esse um assunto “delicado de se abordar. Deve-se respeitar a opinião de cada um, suas escolhas, mas não precisa, a mídia, incentivar uma ou outra escolha, é preciso que o ciclo natural da vida ocorra sem pressão”.

A defesa da exclusão do conteúdo no espaço escolar tem centralidade na possível tentativa de influenciar a escolha dos estudantes, a qual subentendemos referir-se à sexualidade dos mesmos. Portanto, gênero passou a ser resumido à categoria sexualidade, sem que essa fosse um dos conteúdos questionados aos participantes. Mais uma vez fica o questionamento do motivo de o grupo formado por pais/responsáveis, docentes e funcionários que defendem a inserção da temática no espaço escolar não justificarem a importância dessa inserção. Fato ainda mais intrigante, considerando que formam a maioria dos participantes.

Os estudantes não só defenderam até aqui que a educação escolar aborde um caráter plural, diverso, inclusivo, como justificaram a importância de tal. Ao abordarem a necessidade da inserção da temática gênero, demonstraram que já possuem um conhecimento prévio sobre a mesma, que reconhecem a existência de preconceitos e a necessidade do respeito. Esse viés, mais uma vez, confirma a importância da paridade participativa, ou seja, de a educação acolher as necessidades e anseios daqueles que a compõem. Evidencia-se que, o reconhecimento das injustiças é um dos caminhos para saná-las, pois, como diz Freire (2020), ninguém se educa sozinho, nos educamos em comunhão. Assim, percebe-se que o conhecimento é inacabado, que as novas gerações permitem reinventá-lo, mudar paradigmas e, conseqüentemente, a forma de ver o mundo.

Os participantes da pesquisa, também, foram convidados a refletir sobre a inserção da temática “Igualdade entre homens e mulheres” no currículo escolar. Abordar essa temática, é também falar sobre gênero, de como a divisão binária entre os sexos foi construída e como é percebida atualmente. Fraser (2006), elucida que o gênero é princípio organizador da estrutura econômica da sociedade capitalista, impactando na divisão do trabalho. Segundo a autora, uma das características importantes na injustiça de gênero “[...] *el androcentrismo: un padrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, al tiempo que devalúa todo codificado como “femenino”, paradigmáticamente, pero no sólo, las mujeres*” (ibid, p. 29).

Falar sobre “Igualdade entre homens e mulheres” no âmbito escolar, visa questionar e compreender como a comunidade escolar percebe os padrões institucionalizados. É importante ressaltar que, novamente, a maioria dos pais/responsáveis, funcionários e docentes considerou

a temática importante, no entanto, não apresentaram justificativas defendendo esse posicionamento. Entre os que justificaram a defesa da inserção da mesma no currículo escolar, Clara (30/11/2021) afirmou ser fundamental que “homens e mulheres tem o mesmo direito e eles devem aprender desde pequenos”, para Bianca (30/11/2021) é “muito importante falar sobre isso até porque as mulheres estão tomando espaço no mercado de trabalho”. A participante Gabrieli (30/11/2021), destaca que este assunto já deveria fazer parte do passado, “mas infelizmente, a desigualdade existe, está presente em nossa sociedade e mulher, para maioria dos homens da região, só é igual para trabalhar!”.

Os participantes trouxeram elementos importantes para a análise, pois observou-se que, tanto o reconhecimento pela igualdade de direitos, quanto a inserção no mercado trabalho foram abordadas. Elementos esses, imprescindíveis para questionar e derrubar padrões institucionalizados, em que as mulheres são compreendidas como inferiores aos homens. Para além, 1 (um) dos participantes ressaltou que a temática já é abordada no espaço escolar.

Outro fator evidenciado pelos participantes, foi a luta contra o machismo. É importante considerar que no contexto rural, em que o município se insere, culturalmente os homens são detentores das finanças da família, enquanto as mulheres, mesmo trabalhando igualmente na produção agrícola, cuidando da casa e dos filhos, acabam subordinadas aos mesmos. A divisão do trabalho, conforme Fraser (2006), demanda superar a estrutura econômica vigente e, para tanto, estratégias redistributivas e de reconhecimento precisam ser efetivadas.

A tomada de espaços considerados como masculinos pelas mulheres, sua inserção no ensino superior e o reconhecimento dos estudos de gênero, vem sendo fundamentais para a mudança de paradigma. Entretanto, é necessária a luta para a inserção da temática nos currículos escolares, pois, historicamente aprendemos que os homens foram os grandes propulsores da história, enquanto poucas mulheres ganham destaque, assim como os feitos das mesmas. Mais uma vez é preciso defender a Justiça Curricular, como expõem Connell (2006) e Torres Santomé (2014), pois é através da história dos oprimidos que será possível uma transformação da educação em prol da Justiça Social. É preciso que os oprimidos se reconheçam enquanto sujeito, enquanto oprimidos e, assim, trave-se a luta contra essa realidade.

Os estudantes, também, se posicionaram a favor da inserção da temática de Igualdade entre Homens e Mulheres no currículo escolar. O estudante Fernando (01/12/2021), relatou que esse assunto deveria ser “mais tratado na escola, por que é uma coisa muito ruim a desigualdade entre homens e mulheres ou sobre um se achar superior ao outro”, para Gabriel (01/12/2021) “Isso a gente tem que conversar muito, porque todo mundo é igual e todos tem direitos iguais”.

A estudante Amanda (01/12/2021), ressalta que essa temática é ótima, pois “no futuro vou ser uma mulher adulta e vou querer meus direitos”.

Evidencia-se, que os estudantes justificam a inserção de estudos sobre igualdade entre homens e mulheres, ou seja, igualdade de gênero, a partir da garantia de direitos, contra o machismo, contra a dita superioridade de um sexo perante o outro. Entretanto, outra justificativa, também, chamou atenção. Dentre os 18 (dezoito) estudantes, 7 (sete) defenderam a inserção da temática no currículo, devido ao fato de homens agredirem fisicamente as mulheres. Segue algumas das respostas, como a evidenciada pela estudante Camila (01/12/2021): “Sim, pois é importante falar sobre isso, por que tem homens que batem em mulheres”; e pela estudante Mariani (01/12/2021): “Os homens e as mulheres devem ter os mesmos direitos, porque tem homens que batem em mulheres e isso é um crime”.

Não conseguimos dados sobre índices de violência doméstica no município, entretanto, o site da prefeitura evidenciou que a “Lei Municipal nº 1067-21/2024, de 22 de novembro de 2021”, instituiu o dia 25 de novembro como o “Dia Municipal de Combate ao Feminicídio e à Violência Contra a Mulher”³¹ (TOROPI, 2021), data que passou a constar no calendário municipal. Ademais, não foram encontradas informações sobre o motivo da Lei datar o ano de 2024 e ser sancionada em 2021.

É impossível desvincular o apontamento dos participantes da realidade expressa pela desigualdade de gênero no Brasil. As mulheres ainda vivenciam inúmeras desigualdades, se comparadas aos homens, sejam na inserção no mercado de trabalho e/ou na participação da vida pública. É preciso considerar que, os estudantes evidenciaram a violência física como uma injustiça vivência pelas mulheres, a qual segundo informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública³², acarretou no ano de 2021 em que (1) uma mulher foi vítima de feminicídio à cada 7 (sete) horas.

Essa realidade, somada a percepção dos estudantes, faz com que os debates sobre igualdade de gênero sejam fundamentais no espaço escolar. Afinal, mesmo com a maioria dos participantes defendendo a inserção da temática Igualdade entre Homens e Mulheres no espaço escolar, não ficou evidente se a mesma é uma realidade abordada no currículo da EMEF Beija Flor. Pelo contrário, apenas evidenciou-se a necessidade, em especial dos estudantes, de aprofundar o conhecimento sobre a mesma.

³¹ <https://toropi.rs.gov.br/noticias/detalhes/1148/dia-de-combate---viol-ncia-contra-a-mulher>

³² <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>

De acordo com Torres Santomé (2014), uma educação comprometida com os Direitos Humanos e com a Justiça Social demanda revisar os modelos de masculinidade dominantes no ambiente, as expectativas e os estereótipos que condicionam as opções de conduta e interações entre os estudantes. Para tanto, expressa o autor, é fundamental ter presente que um dos objetivos do feminismo foi a criação e difusão de discursos e práticas que visam situar as mulheres como pessoas com direitos iguais aos homens. Entretanto, os debates sobre gênero, sobre a submissão e a opressão vivenciada pelas mulheres não foi acompanhada da revisão dos papéis atribuídos à masculinidade.

Essa perspectiva, faz com que o autor defenda as escolas como espaços privilegiados no enfrentamento e reconstrução dos modelos de gênero vigentes. E, assim como Fraser (2006), Torres Santomé (2014) evidencia que, essa reconstrução deve ser consciente de que as dimensões de classe social, etnia e religião, também desempenham um papel muito importante. Para tanto, defende o autor, é preciso que os docentes incluam como objetivos a preocupação com os modelos, situações que impõem estereótipos de masculinidade ultrapassados e a vigência de modelos homofóbicos nos conteúdos e nas relações escolares e sociais.

As únicas temáticas, dentre as elencadas, que os participantes relataram já fazer parte do currículo escolar foram “Cultura Indígena e Afro-brasileira” e “Racismo”, as quais estão vinculadas. Entretanto, esta última foi evidenciada como “pouco abordada” ou abordada apenas na Semana da Consciência Negra. O primeiro fato a considerar na análise dos dados, é que mesmo a população Brasileira sendo constituída, em sua maioria, por pessoas negras, todos os participantes adultos da pesquisa se declararam brancos e entre os estudantes 4 (quatro) se declaram pardos, e, todos os demais brancos.

Dentre o grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes a maioria ressaltou que a temática “Cultura Indígena e Afro-brasileira” é interessante e importante, porém, novamente a grande parte das justificativas não tiveram embasamento. Entre aqueles que apresentaram justificativas para inserção da mesma no currículo escolar, se ancoraram em argumentos como a evidente discriminação dessas populações na sociedade, a necessidade de refletir sobre igualdade social, compreender o processo cultural do país, no entanto, advertiram que ainda é uma temática pouquíssimo trabalhada.

Entre o grupo de estudantes, apenas 2 (dois) ressaltaram que a temática não deveria ser abordada nesse momento da educação. Para 1 (um) destes, deveria ser assunto do Ensino Médio e o outro ressaltou, que se estudasse essas culturas iria querer estudar outras. Aqueles que consideraram a temática importante, em sua maioria, confirmaram que já a estudam na escola, no entanto, deveriam estudar mais, pois permanecem com dúvidas. Esses elementos se

evidenciam na resposta da estudante Amanda (01/12/2021), ao relatar que: “É importante. Eu já estudo mas gostaria de saber mais coisas porque eu acho interessante”; e também da estudante Mariani (01/12/2021): “Eu gostaria de estudar um pouco mais sobre os indígenas para o Brasil futuro”.

As respostas demonstram que a temática Cultura Indígena e Afro-brasileira está presente no currículo da EMEF Beija Flor, fato que possui relação direta com a implementação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2009). No entanto, segundo os estudantes a temática deveria ser ainda mais abordada no currículo. Dois apontamentos podem ser realizados a partir das respostas. O primeiro, é que a inserção da temática segue normas burocráticas instituídas legalmente e, portanto, não demanda, necessariamente, o reconhecimento das referidas culturas. Ademais, é preciso lembrar que a colonização do município é de origem alemã e, portanto, sua população é formada majoritariamente por pessoas brancas.

O segundo apontamento, refere-se ao fato de que a lei não institui a obrigatoriedade da temática nos cursos de formação superior. Esse fato pode ser um empecilho na consolidação da consciência crítica dos futuros docentes sobre a importância dos povos indígenas e afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, das novas gerações. Se durante sua educação básica os conceberam apenas como povos escravizados e não como povos detentores de cultura, agentes de inúmeros benefícios para o desenvolvimento e garantia de direitos da nossa sociedade, possivelmente continuarão a permear uma visão errônea sobre os mesmos, uma vez que a formação inicial não trouxe novas perspectivas dessa historicidade.

Freire (2011), recorda que estratégias de Invasão Cultural são recorrentes no currículo escolar brasileiro, influenciando na visão de mundo dos sujeitos. Desse modo, a história oficial é contada pelos invasores, os quais a utilizam como tática de dominação para modelar os invadidos. Tendo em vista que as escolas, universidades e famílias não existem no ar, mas são influenciadas por condições objetivas estruturais, acabam por funcionar “[...] nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’” (FREIRE, 2011, p. 208). Esse viés, permite denunciar que, a dificuldade na implementação dos conteúdos contra hegemônicos se dá na não formação docente, afinal, esses sujeitos, também, foram formados por processos de opressão e necessitam de espaços para o diálogo a fim de contrapô-las.

Romper com padrões culturais institucionalizados, reforçados na educação escolar demanda reconhecer a relevância da institucionalização da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), assim como, a necessidade de formação docente para abordar as temáticas e quebrar o ciclo de uma história de opressão. Afinal, como apontam Soratto e Nascimento (2020, p. 310), mesmo depois de 10 (dez) anos da criação da Lei ainda é corriqueiro nas formações de

professores questionamentos como: “[...] por que a necessidade de uma Lei para estudar os povos indígenas? E como ficam os outros povos descendentes de italianos, japoneses, libaneses, alemães, entre outros que também têm outras culturas, outras línguas?”. Para os autores, as narrativas históricas de colonização do Brasil, ignoraram as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguísticas, sendo assim, precisam ser recontadas e estudadas no contexto escolar, pois a dificuldade em projetar uma educação escolar a partir das diferenças está implícita nos processos de ocultação e negação da história brasileira. O desafio, apontam os autores, “está em deslocar-se para outros contextos, os quais estão presentes no cotidiano escolar, e fazer o diálogo no encontro com diferentes sujeitos, sem anular suas diferenças e suas histórias, evidenciando que outros saberes e outros fazeres são possíveis” (ibid, p. 314).

A partir do exposto, realizou-se a busca pelos termos “Cultura Indígena e Afro-Brasileira”, “Indígena”, “Afro-brasileira” e “Africana” no DOM (TOROPI, 2021). A busca pelo primeiro grupo de palavras não encontrou resultados, enquanto o termo “Indígena” foi usado 56 (cinquenta e seis) vezes durante o documento; “Africana” 33 (trinta e três) vezes; e, “Afro-brasileira”, também 33 (trinta e três) vezes. É interessante observar que, as terminologias foram evidenciadas dentro dos componentes curriculares da Arte, Educação Física, Ciências e Geografia.

A incidência das temáticas foi ressaltada a partir da BNCC e do RCG, de modo que aparece em menor destaque nos objetivos educacionais inseridos pelas docentes, os quais constituem o DOM (TOROPI, 2021) do município. A análise do documento aponta que apenas o Componente Curricular Educação Física, da Área do Conhecimento Linguagens, aborda com especificidade nos Objetos de Conhecimento de suas Unidades Temáticas “Brincadeiras e Jogos”, “Danças” e “Lutas”, elementos derivados de matrizes indígenas e africanas.

As demais áreas do conhecimento em que temáticas de matrizes indígenas e africanas foram abordadas no documento, trazem consigo aspectos de outras culturas. Por exemplo, uma das habilidades do componente curricular Geografia:

(EF04GE01) selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (TOROPI, 2021, p. 111).

Observa-se que, não há uma centralidade nas temáticas indígenas e afro-brasileiras, mas são colocadas de igual importância as demais culturas. Essa realidade permite questionar o viés dado nos livros didáticos para tais conteúdos, qual espaço tomado no currículo para a cultura

hegemônica e qual para a cultura contra hegemônica? Sem esquecer que as avaliações em larga escala vêm orientando os currículos escolares, é possível dizer que, ao não abordarem a referida temática acabam por excluí-la ainda mais dos currículos. A perspectiva educacional instituída pela BNCC, que visa a individualidade e a meritocracia, acaba por deixar em segundo plano os processos estruturais de opressão vivenciados por esses povos.

Para ampliar os debates, cabe voltar a atenção ao espaço que a temática “Racismo” tem no currículo escolar e como os participantes percebem sua inserção e efetivação. Entre os estudantes, apenas 1 (um) ressaltou que não é uma temática necessária, enquanto os demais evidenciaram que é uma temática estudada, mas que deveria ser ainda mais devido a sua importância. Para Pablo (01/12/2021), a temática é “super, hiper, mega importante! Não se pode julgar as pessoas por sua cor de pele”; nas palavras de Gabriel (01/12/2021), o racismo constitui o “mais famoso caso de desigualdade, falamos muito sobre isso na escola, mas temos que falar mais”; e Fernando (01/12/2021), relata que “Deveríamos ter aulas sobre racismo, porque tem muito racismo”.

Destaca-se a ênfase positiva que os estudantes dão ao já abordar esse conteúdo no currículo escolar, no reconhecimento da desigualdade imposta na sociedade devido ao racismo estrutural, ao fato de que o mesmo é uma realidade e não uma vitimização dos povos negros. Observa-se que, os estudantes enfatizam a necessidade de que o racismo é uma categoria que demanda reivindicações no âmbito do reconhecimento e da redistribuição, pois conforme Fraser (2006), não há uma participação da vida social em qualidade e igualdade com os demais.

Para a autora, o reconhecimento e afirmação de que algo é uma injustiça, demandam que os reclames da redistribuição, demonstrem como os acordos econômicos vigentes negam condições objetivas necessárias para a representação, e, os do reconhecimento, demonstrem que os padrões institucionalizados de valor cultural as negam necessárias condições intersubjetivas. Se uma Lei foi necessária para a inserção da cultura dos povos originários e africanos em um país como o Brasil, o qual possui a maioria da população negra de origem escravocrata, é mais do que evidente de que injustiças são efetivadas contra os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Para tanto, o currículo é um caminho de inserção dessas discussões, permitindo à população, reconhecer-se enquanto oprimida e compreender as desigualdades que lhe são submetidas.

Mais uma vez a maioria entre o grupo de participantes formado por pais/responsáveis, funcionários e professores a temática foi considerada importante, sem que justificassem o motivo para tal. As poucas justificativas, expressaram que é uma realidade ainda existente em nosso país e aborda o respeito e a igualdade. No entanto, segundo 1 (um) dos participantes a

temática é realmente abordada no contexto escolar na semana da consciência negra. Essa realidade faz com que o racismo não seja visto como estrutural e com impacto na compreensão da formação da sociedade, mas sim como uma realidade alheia ou estranhada, o que segundo Torres Santomé (2014), constitui-se em uma intervenção curricular inadequada.

Entre os participantes que não consideraram o Racismo como uma temática importante no currículo escolar, suas justificativas se deram em diferentes argumentos. Para Lucas (30/11/2021), o racismo “acontece quando diferenciamos as pessoas através da cor de pele, exemplo cotas para esse ou aquele por motivo de cor, raça”; já Luiz (30/11/2021), relata que o racismo “existe e é triste, mas também existe o auto racismo que é pior”; já o participante Felipe (30/11/2021), destacou que “No meu ponto de vista a pessoa racista é aquela que acha que a outra é considerada diferente, porque diferente todos somos”.

As justificativas perpassam por uma compreensão errônea do que é racismo, o que pode ser considerado, portanto, como racista. O crescimento dos discursos conservadores vem configurando tentativas de apagamento dos processos estruturais de opressão e, portanto, de que o racismo é estrutural em nosso país. Os referidos discursos, assentam-se em pressupostos meritocráticos criando uma linguagem que transforma a luta dos oprimidos em vitimismo. Como exemplo, é possível citar a política de cotas para o ingresso no ensino superior, a qual foi intensamente criticada, pois para muitos não é reconhecida como uma reparação estrutural e sim como “tirar as vagas de quem realmente estuda”. No entanto, esses indivíduos raramente questionam quem tem a oportunidade de dedicar-se aos estudos? Qual raça/etnia compunha antes das cotas a maior parte dos estudantes do ensino superior?

As informações trazidas pelos participantes permitem considerar que o Racismo é abordado na escola de forma desconexa da realidade social, mesmo que os estudantes o considerem como conteúdo fundamental. Torres Santomé (2014), ressalta que, a intervenção curricular inadequada: “Desconexão” aborda elementos da cultura das minorias, porém, como temas transversais e, portanto, de forma fragmentada ou em um dia específico, permanecendo silenciados ou distorcidos no restante do ano. Pois, como expresso por um dos participantes, a temática é abordada com maior destaque apenas na Semana da Consciência Negra.

O viés apresentado a vincula como outra intervenção curricular inadequada que o autor denomina de “Realidade Alheia ou Estranha”. Segundo o autor, as situações sociais passam a ser silenciadas e quando apresentadas são vistas como difíceis de se resolver. As discriminações são contempladas sob perspectivas distantes, estranhas, exóticas, problemáticas, sem relação com aqueles que estão presentes na sala de aula e atribuí aos grupos sociais rotulados negativamente o controle social de sua sorte, como se fossem os únicos responsáveis pela

situação em que se encontram. Sendo assim, os indivíduos passam a ser “[...] os culpados [...] “eles” que não querem se integrar, 'nós' não temos culpa da sua situação” (ibid, p. 273).

Murillo e Hernández-Castilla (2014), evidenciam que, a construção de uma sociedade mais justa demanda em primeiro lugar, tornar as pessoas agentes de mudanças sociais e para tanto, é necessário incluir no currículo temáticas de Justiça Social. Assim, alguns elementos passam a ser essenciais no currículo escolar, a exemplo dos aspectos sobre a injustiça social, analisar as formas de opressão vivenciadas pelos diversos coletivos e seu impacto nas experiências pessoais e condições materiais. Outro exemplo, citado pelos autores, é o despertar da consciência, ou seja, proporcionar oportunidades para que os estudantes ensinem a outros acerca do que aprenderam, permitindo que se convertam em defensores “[...] *mediante la sensibilización de otros estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad. Es importante reconocer que, si bien la sensibilización es un precursor necesario e importante para la acción, por sí misma no se traduce en el cambio*” (ibid, p. 18).

A partir do exposto, faz-se necessário que a escola aborde processos democráticos, permita que os estudantes reflitam sobre as desigualdades e discriminações. Para tanto, um dos vieses é a Justiça Curricular, bem como os livros didáticos. É preciso questionar a versão histórica abordada nesses livros, quem são os sujeitos que o compõem, de que forma os grupos oprimidos se fazem presentes, pois são uma das formas que apresentam o mundo aos estudantes.

A última temática direcionada aos participantes da pesquisa para inserção no currículo escolar foi “Direitos das Crianças e Adolescente”. Entre o grupo de pais/responsáveis, funcionários e docentes, apenas 1 (um) declarou-se contra a inserção da temática no espaço escolar. A defesa da temática como conteúdo curricular se deu considerando que o reconhecimento de direitos permite o posicionamento das crianças na sociedade, ademais 1 (um) dos participantes ressaltou que a temática já é abordada na escola, porém apenas na semana da criança.

Cabe destacar, que conjuntamente com a defesa do reconhecimento de direitos, os participantes ressaltaram a importância de os estudantes cumprirem e reconhecerem seus deveres. Para Bianca (30/11/2021), os “Direitos devem ser trabalhados mas nunca esquecer dos Deveres”; segundo Gabrieli (30/11/2021): “É importante só que a criança tem que saber seus direitos, mas também tem que aprender seus deveres”; nas palavras de Clara (30/11/2021): “Acho importante sim ter alguém que cuide de nossas criança e adolescente mais deveriam ser mais duros com os deveres das crianças eu já vi muitas crianças falarem assim não me bate chamo o Conselho Tutelar. No fundo as crianças acham que podem serem rebelde”.

Duas observações podem ser consideradas a partir das respostas. A primeira, é que o posicionamento da participante Clara permite considerar que algumas das crianças reconhecem a agressão física como “crime”, bem como o órgão que podem e devem recorrer caso necessitem de proteção. A segunda observação, leva a um questionamento: quais seriam os deveres das crianças?

Diante do exposto, foi questionado aos participantes adultos da pesquisa se conheciam o ECA, qual sua percepção sobre o mesmo, bem como sobre a atuação do Conselho Tutelar da cidade. Afinal, para que a temática Direito das Crianças e Adolescentes seja abordada no espaço escolar ou familiar é fundamental que os responsáveis tenham conhecimento sobre a mesmas. Entretanto, entre o grupo de pais/responsáveis 53% relataram conhecer o ECA e os demais estavam divididos entre não conhecer e já ouviram falar. Dentre o grupo de funcionários 50% relataram conhecer e os outros 50% já ouviram falar. Entre as docentes 100% conhecem o estatuto.

As justificativas da importância do ECA se ancoraram nos argumentos de que o mesmo ECA consiste na proteção das crianças, na preservação de seus direitos e deveres, como forma de solucionar possíveis problemas que as envolvam. Nas palavras da docente Leticia (27/09/2021), consiste na “Proteção das pessoas, ajudam nas questões moral, psicológica, social e física. Deveres e direitos protegidos por lei”. Entretanto, um dos pais/responsáveis destacou que consiste em “É para construir uma sociedade mais justa e igualitária” (José, 27/09/2021).

Quanto a atuação do Conselho Tutelar as docentes consideraram boa, apenas 1 (um) relatou ser razoável, entre o grupo de funcionários 4 (quatro) consideraram que a atuação é boa e 2 (dois) fraca. Entre o grupo de pais/responsáveis a maioria considerou a atuação positiva, no entanto efetivaram algumas críticas, a exemplo do descaso diante de algumas violências sofridas por crianças e que só visam ganhar dinheiro. Entre os estudantes, 3 (três) relataram que o Conselho Tutelar já visitou suas residências, entre os motivos estavam a evasão escolar de um irmão e os demais não quiseram relatar.

Uma vez que os deveres das crianças foram enunciados na grande maioria das respostas, cabe questionar sobre quais seriam estes e para tanto é necessário revisar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que institui a proteção integral à criança e ao adolescente, ou seja, o ECA. O estatuto, evidencia em seu Art. 3º, que crianças e adolescentes possuem todos os direitos inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento físico, moral, social, dignidade, entre outros. Cabe destacar que, os referidos direitos se referem a todas as crianças e adolescentes do país, independentemente da região em que residem, raça, etnia, credo, classe social, entre outros.

A organização do ECA, evidencia a garantia de direitos nos diferentes tempos e espaços da vida das crianças e adolescentes. O Título II da legislação, versa sobre os Direitos Fundamentais e desdobra-se em Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde, Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, Capítulo III - Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. Diante do exposto, o estatuto deixa evidente em seu Art. 4º a quem são direcionados os deveres:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Portanto, o ECA não institui deveres às crianças, mas sim aqueles que devem garantir os seus direitos. Nessa direção é dever da família, comunidade, sociedade e poder público criar e manter estratégias e políticas públicas em prol dos direitos das crianças e adolescentes. O que é evidenciado no Art. 70, ao estabelecer como “[...] dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990). Para além, instituiu Conselho Tutelar como órgão que contribui para garantia e acompanhamento dos direitos das crianças e adolescentes, sendo obrigatória sua existência em todos municípios brasileiros.

É nessa direção que a Justiça Social ganha ênfase, pois políticas redistributivas, a exemplo do Bolsa Família, de reconhecimento, a exemplo da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), e de representação, a exemplo da Gestão Democrática, são exemplos de caminhos possíveis para efetivar uma sociedade justa ou mais justa. Somadas a estas, a CF/88 e a LDB/96, constituem-se em elementos fundamentais para diminuir as desigualdades sociais e escolares, bem como para garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes, além de deixar claro a quem são destinados os deveres dessa garantia.

Cabe compreender, nesse momento, a percepção dos estudantes sobre a inserção da temática “Direito das Crianças e Adolescentes”. Foi unânime entre os mesmos a necessidade da inserção da temática no currículo escolar, em especial, pelo fato de não conhecerem seus direitos. O estudante Pablo (01/12/2021) relatou: “Nossos próprios direitos? É claro que é necessário!”; nas palavras do estudante Gabriel (01/12/2021): “Eu acho que deveria ter, porque eu não conheço nenhum direito”; e, para Fernando (01/12/2021): “Poderia ter aulas sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, porque eu não sei nenhum direito”.

Os estudantes questionaram sobre quais seriam seus direitos, relataram não os conhecerem e devido a isso deveriam ter aulas sobre os mesmos. A partir do exposto, é fundamental considerar que os direitos não podem ser simplesmente naturalizados, as lutas que geraram sua conquista não podem ser apagadas. É preciso que a população reconheça o direito à educação e ao seu acesso, como uma conquista de populações oprimidas, como um movimento contra hegemônico, como uma possibilidade de emancipação e, portanto, de Justiça Social.

Esse viés permite reconhecer-se enquanto oprimidos, permite reconhecer a estrutura que configura as desigualdades, reconhecer as injustiças, caso contrário caímos no engodo de que tudo é resultado do mérito próprio. Arroyo (2015), convida a refletir como o direito à educação vem configurando novas formas de segregação social e racial. O autor não nos deixa esquecer que no sistema escolar brasileiro, as identidades das escolas e de seus profissionais foram construídas tendo como referência os trabalhadores, negros, populações empobrecidas, as quais se deram a partir de uma visão negativa desses coletivos, os quais foram pensados e alocados como inferiores no padrão de poder e saber. Portanto, elucida o autor, “[...] o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras” (ibid, p. 18).

Assim como o autor, é fundamental defender que o direito à educação, à garantia do conjunto de direitos humanos e a outro projeto de sociedade, demanda superar a visão ingênua de que o direito à educação é o primeiro direito, bem como reconhecer que tanto a negação quanto a afirmação do mesmo acontecem como processo social e político isolado da negação-afirmação dos direitos humanos básicos, afinal, o primeiro direito é à vida digna. Por fim, consiste em superar a visão dos direitos humanos e do direito à educação como individual. Pois, a ênfase na educação como direito subjetivo de cada indivíduo vem limitando os avanços para um “reconhecimento dos direitos coletivos e da educação como direito coletivo. Tem bloqueado avançar no reconhecimento dos processos de negação-afirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais” (ARROYO, 2015, p. 21).

Mais uma vez cabe questionar, assim como Arroyo (2015), se estamos em tempos de avançar nessas representações positivas das minorias ou de retomada de visões destes e de suas crianças? Estamos avançando ou recuando no reconhecimento dessas populações como sujeitos de direito à educação conectado à afirmação dos direitos humanos? Nas palavras do autor é preciso colocar:

[...] como ponto de partida, que a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação. Somos obrigados a reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação. Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmando-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes. (ARROYO, 2015, p. 18).

A análise da perspectiva da comunidade escolar da EMEF Beija Flor, permite considerar que os estudantes possuem uma visão contra hegemônica de sociedade, reconhecem as desigualdades sociais e escolares, ademais, apontam a necessidade de os grupos desfavorecidos fazerem parte do currículo escolar. A inserção da história, cultura e pontos de vistas das minorias foi apontada pelos estudantes, não como algo estranho ou de menor importância, mas como fundamental para a sua formação enquanto indivíduo, o que se percebeu em seus apontamentos na ampliação da grade curricular.

O grupo de participantes adultos, também, abordaram que os debates sobre igualdade são essenciais, sem desconsiderar as diferenças, o que leva a compreender as injustiças, afinal podemos ser iguais enquanto mulheres, mas diferentes enquanto mulheres brancas e negras. E, para tanto, os espaços de participação, de Gestão Democrática solicitados pelas docentes são essenciais. Afinal, conforme Torrencilha e Hernández-Castilla:

La idea es sencilla, para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Para entender esa idea podemos recurrir a la analogía de la educación para la democracia, si queremos una educación que contribuya a una sociedad más democrática necesitamos, en primer lugar, que los estudiantes conozcan cauces institucionales de participación, pero también que sepan expresarse en público para defender las ideas propias, así como actitudes favorables a la participación... entre otras cosas. Pero estaremos de acuerdo que no puede enseñarse democracia con instituciones autoritarias, por lo que es condición sine qua non que las escuelas sean democrática, que funcionen desde la democracia. (TORRENCILHA; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, p. 18).

Considerando que o problema à que se propõem a tese é: “Em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como agente de Justiça Social? ”, é possível afirmar que os participantes da pesquisa, em especial, os estudantes apontaram caminhos para tal. O primeiro apontamento é o reconhecimento das desigualdades, para que a igualdade possa ser considerada, o segundo é uma mudança curricular na qual os oprimidos, a pluralidade cultural, as diferentes manifestações sejam consideradas e constituam-se em formação humana. Ademais, inferiu-se que, os participantes adultos mesmo defendendo uma mudança curricular apresentam dificuldade para justificar a necessidade de tal. Para tanto, espaços democráticos de participação são essenciais, o que permitirá a ampla

discussão, o real reconhecimento das necessidades da comunidade escolar, promovendo o engajamento de todos no processo educativo.

4.3 INFRAESTRUTURA FÍSICA: CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA JUSTIÇA CURRICULAR

Falar sobre currículo não pode estar dissociado das condições objetivas de colocá-lo em prática. Sendo assim, a infraestrutura física da instituição educacional é um dos condicionantes das possibilidades e/ou limitações do currículo escolar. Não é intenção dizer que escolas com estrutura precária proporcionem uma educação precária, mas defender como um direito dos estudantes, professores e comunidade ter uma estrutura adequada, o que permite ampliar as possibilidades curriculares. Afinal, a condição estrutural das escolas brasileiras seja comparada entre as próprias escolas públicas ou entre escolas públicas e privadas configuram diferenças demasiadas.

O Art. 67 da LDB/96, define que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação. Dentre os direitos assegurados estão aperfeiçoamento pedagógico, piso salarial profissional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, bem como condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996). Contudo, destacam Duarte e Hypólito (2020), a legislação não delinea quais condições de trabalho seriam estas.

A fim de compreender as condições de trabalho vinculadas a estrutura física da EMEF Beija Flor, foram direcionados questionamentos aos participantes, os quais evidenciaram relações intrínsecas entre condições objetivas e currículo escolar. A primeira questão sobre a temática, voltada ao grupo de participantes adultos, foi: “Para você a estrutura física da escola (prédio, quadras, biblioteca, refeitório, pátio, etc.”. Segundo 61% dos sujeitos da pesquisa, a escola possui uma boa infraestrutura e 28% a consideraram excelente, enquanto para 11% é média.

Convidados a listar as da EMEF Beija Flor, inúmeros foram os apontamentos relativos à estrutura física da escola. Os pais/responsáveis e funcionários evidenciaram como qualidades da escola a estrutura física, o ambiente limpo e organizado e o bom estado do prédio. A quadra de esportes e pracinha foram consideradas boas, enquanto o pátio excelente. As docentes também elogiariam elementos estruturais como ambiente limpo, boa estrutura física e salas climatizadas.

Como sugestões de melhoria, foi recorrente, a sugestão do plantio de árvores para garantir sombra aos estudantes no horário do recreio e possibilitar a realização de atividades

externas a sala de aula. A segunda sugestão mais evidenciada, foi a melhoria da quadra de esportes e construção de banheiros em seu prédio, uma vez que a mesma fica distante da estrutura que agrega as salas de aula e banheiros. Elementos como a construção de uma área coberta na entrada da escola permitindo criar um *hall* para exposição de trabalhos, laboratório de pesquisas e adequações para crianças com deficiência também foram evidenciados.

Aos estudantes foi direcionado o questionamento: “O que você pensa sobre: o prédio, a quadra, a biblioteca, o refeitório, o pátio, os banheiros e as salas da escola?”. É importante lembrar que a linguagem diferenciada se deu em detrimento da faixa etária dos mesmos, o que permite uma maior compreensão sobre o assunto abordado. Entre estes foi unânime a consideração de que a estrutura da escola é excelente, os quais consideraram os ambientes da escola como bons, acolhedores, organizados e bem cuidados. Ademais, abordaram elementos que deveriam ser ainda melhores como a ampliação da variedade de livros na biblioteca, melhoria nos banheiros e na quadra de esportes.

A partir do viés apresentado pelos participantes, evidenciou-se que, a estrutura da escola foi pensada a fim de permitir a democratização do acesso ao conhecimento e não meramente a massificação do ensino escolar. As reivindicações de melhorias foram sobre aspectos pontuais na estrutura do prédio, os quais podem ampliar o potencial da escola, mas nenhuma foi voltada a elementos básicos como falta de salas de aula, falta de banheiro, prédio sobre risco eminente de desabar, goteiras, inexistência de bibliotecas, entre outras que são recorrentes em inúmeras realidades brasileiras.

Duarte e Hypolito (2020), embasados em dados do Censo Escolar (2020), explanam que elementos como água potável, saneamento básico e banheiros não constituem uma realidade em centenas de unidades educacionais, afinal 7,6% dos estabelecimentos de ensino não dispõem de água potável para o consumo, 6,9% não possuem saneamento básico e 3,9% não têm em suas estruturas banheiros para utilização de estudantes, docentes e funcionários. Portanto, condições básicas são negligenciadas a inúmeros estudantes e em geral aqueles que mais precisariam destas. Sendo assim, as condições estruturais da EMEF Beija Flor destoam da realidade de inúmeras escolas brasileiras impactando de forma positiva no trabalho docente e consequentemente no discente.

A escola não é meramente um espaço físico, mas como relata Freire (1991), um centro irradiador de cultura. Sendo assim, como ensinar e aprender com alegria numa escola em que a estrutura física vem se deteriorando-se dia-a-dia? As condições materiais dignas refletem no respeito aos educadores, educandos e a todos da comunidade escolar e, para tanto, precisam ser

tratados com decência. O ético, explica o autor, está ligado ao estético e reparar as escolas é um ato político que necessita ser vivido com consciência e eficácia.

As docentes, também, apresentaram como qualidades da EMEF Beija Flor, a ampla oferta de materiais pedagógicos, a merenda escolar, profissionais qualificados, o diálogo e o número de alunos por turma. Ou seja, a condição estrutural da escola somada a políticas e programas redistributivos, permitem que a educação possa contribuir para um viés crítico de sociedade e não apenas resolver problemas de necessidades básicas dos estudantes, que muitas vezes recaem sobre a escola e limitam seu potencial pedagógico. Sendo assim, o elemento “alunos por turma” merece atenção.

A LDB/96 em seu Art. 25, institui como objetivo permanente “[...] das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. A Lei não estabelece o número exato de estudantes por turma, entretanto o Projeto de Lei nº 504 de 2011, visa assegurar que o número máximo de alunos por turma nas escolas não exceda a 25 (vinte e cinco) estudantes na pré-escola e nos 2 (dois) primeiros anos iniciais do ensino fundamental, e 35 (trinta e cinco) estudantes nos anos subsequentes, do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2011). No ano de realização dessa pesquisa, cada turma da EMEF Beija Flor era formada pelo máximo de 17 (dezessete) estudantes, permitindo as docentes condições objetivas para o desenvolvimento do currículo proposto pela escola, possibilitando a diversidade de atividades curriculares, o vínculo com as famílias, o reconhecimento das necessidades individuais de cada estudante, bem como condições de acesso e permanência dos estudantes. Portanto, a organização escolar permite a docente pensar, planejar e efetivar atividades que contribuam para o seu real aprendizado, em especial, por se tratar de uma comunidade em que as famílias são na maioria de baixa renda e possuem pouca escolarização.

As condições estruturais da escola até aqui evidenciadas, confirmam o potencial da educação pública e contribuem para traçar caminhos de efetivação da Justiça Curricular e Social. A preocupação da escola e, conseqüentemente, do investimento de recursos públicos em sua qualificação, permitem construir possibilidades educacionais, bem como que filhos de classes empobrecidas e abastadas frequentem a mesma instituição. Essa realidade contraria a estrutura de exclusão montada pela sociedade capitalista, que como elucida Libâneo (2012), proporciona uma escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento aos pobres.

Para o autor, esse dualismo é perverso e contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais. Como já exposto, a democratização escolar permitiu que inúmeras famílias tivessem acesso à educação, que as atuais gerações alcançassem níveis mais elevados

nos estudos, entretanto, não significa que as escolas propiciem as mesmas condições a todas classes sociais. Dubet (2008), destaca que, as injustiças escolares nunca estiveram tão vivas, pois a democratização absoluta não foi acompanhada de uma democratização relativa. Afinal, a “[...] igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado” (DUBET, 2018, p. 9).

Torres Santomé (2013), elucida que é preciso ter clareza de que um sistema educacional que priva estudantes pobres de recursos educacionais ou os oferece com precariedade é um sistema corrupto. Corrupto porque, ao dificultar o acesso ao que é de direito, adultera as finalidades da escola e priva seus destinatários de suas funções, sendo assim um “[...] compromisso com a justiça social e curricular implica avaliar assiduamente de que modo é expressa essa desigual e injusta distribuição dos recursos existentes” (ibid, p. 79). As condições estruturais da EMEF Beija Flor, permitem afirmar que é possível uma escola pública propiciar uma educação voltada à Justiça Social, entretanto, a efetivação de políticas públicas se faz fundamental para tal.

É nesse viés que os participantes foram convidados a refletir sobre as desigualdades estruturais das escolas, a partir da Imagem 2.

Imagem 2 – Desigualdades Estruturais



Fonte: Google, montagem elaborada pela autora (2022).

As imagens foram retiradas do *google* com a intencionalidade de demonstrar duas realidades opostas, as quais expressam o impacto das desigualdades sociais nas escolares a partir de diferentes ofertas educacionais. Os participantes adultos da pesquisa, a partir da observação das imagens, destacaram que representam diferenças estruturais, sendo a escola A simples e escola B com uma estrutura adequada. Apenas 2 (dois) participantes descreveram que as imagens representam desigualdades sociais e 1 (um) ressaltou que a diferença está na aplicação de recursos. Portanto, a percepção das imagens não fez com que os participantes

abordassem uma leitura mais aprofundada das desigualdades escolares impostas diante da estrutura física da escola.

A segunda pergunta relacionada a Imagem 2 foi: “Vendo as duas imagens o que te leva a pensar? ”. Esse questionamento fez com que os sujeitos abordassem um olhar mais aprofundado, considerando que a imagem representa a desigualdade social, as diferentes realidades das escolas brasileiras, a falta de interesse político na melhoria da educação, as diferentes oportunidades e condições de ensino/aprendizagem, bem como a desigualdade no acesso à educação.

Os participantes reconheceram a partir das diferentes estruturas físicas algumas das desigualdades que assolam a sociedade e impacto das mesmas no campo educacional. Nas palavras de Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 721), entre as desigualdades na educação destacam-se a fragmentação da oferta escolar, “[...] quando tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas. Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa”.

Dubet (2001), ressalta que, por muito tempo pensamos em produzir igualdade, mas é necessário perceber que a igualdade não é realmente igual e pode produzir efeitos não igualitários. Segundo o autor, as desigualdades vêm sendo multiplicadas e devem ser compreendidas no âmbito educacional para que seja possível pensar em ações que as reduzam e contribuam para a construção de uma sociedade mais equitativa. Sendo assim, não basta uma escola igual é necessária uma escola pensada a partir da superação das desigualdades que a envolvem.

Ponce e Araújo (2019), destacam três dimensões na Justiça Curricular, que auxiliam na compreensão de como as desigualdades estruturais e sociais impactam na educação escolar, sendo estas: a dimensão do Conhecimento, do Cuidado e da Convivência. A dimensão do Cuidado envolve a garantia e ampliação de direitos, pois não há quem lute pelos seus sem conhecê-los, estão nessa dimensão boas políticas públicas de formação, ações de proteção aos mais vulneráveis, condições dos espaços escolares viabilizando o acesso ao pleno direito a educação, afim de que os indivíduos possam ser livres e autônomos para pensar o mundo e a si próprio.

Cuidar para os autores é “[...] promover a cultura do diálogo e da participação com vistas à inclusão de demandas sociais alijadas do currículo escolar, alçadas ao debate a partir daqueles que foram excluídos. É buscar democratizar as relações sociais presentes na escola [...] É o processo de busca da Justiça Curricular” (PONCE e ARAÚJO, 2019, p. 1063). Nessa

direção que a dimensão da Convivência deve ser solidária e democrática, admitindo conflitos e divergências, pois a escola passa a ser percebida como um *lócus* de experiência democrática, de inclusão de demandas silenciadas pelas políticas, conclamando a participação de todos.

A educação sob a lógica do mercado neoliberal não cuida de seus sujeitos, à exemplos dos desmontes educacionais citados, não visa a participação democrática, à exemplo da não efetivação da Gestão Democrática e, portanto, limita os conhecimentos e a leitura de mundo a serem disponibilizadas aos estudantes, à exemplo das avaliações em larga escala. É nessa direção, que a infraestrutura educacional está vinculada ao currículo escolar, pois permite a ampliação do mesmo, a vivência de experiências sociais, a compreensão das desigualdades, o reconhecimento de direitos e a ausência de sua efetivação.

A dimensão do Conhecimento, destacam os autores, defende que os indivíduos não devem conhecer apenas sobre necessidades básicas, mas compreender o mundo e a si mesmos. Afinal, nenhum conhecimento é neutro e o mundo atual engendra a hegemonia de uma educação escolar tomada por conhecimentos que estão longe de proporcionar a compreensão do mundo. Portanto, as três dimensões estão ligadas, pois é preciso conhecer para lutar por direitos já assegurados e garantir novos, os quais são essenciais para a consolidação de uma sociedade mais justa.

O posicionamento dos estudantes diante das imagens, trouxe elementos importantes para discussão. Segundo estes, a escola A possui poucas condições financeiras e precisa de ajuda, enquanto a B tem uma educação de qualidade e é uma escola de ricos. Ademais, 3 (três) estudantes consideraram a escola A, como uma escola indígena. Evidencia-se o reconhecimento das desigualdades sociais, a vinculação de uma estrutura adequada a uma determinada classe social, enquanto a escola vulnerável foi, por alguns, destinada aos povos originários, a qual precisa de ajuda. Portanto, reconhece-se o descaso destinado a escola A e a necessidade de investimentos.

Questionados sobre o que as duas imagens os levam a pensar, evidenciaram a desigualdade expressa no mundo, que as condições impostas aos indivíduos são diferentes e, portanto, devem mudar. Ademais, ressaltaram que essas diferenças configuram injustiças, pois uma escola era para pobres e outra para ricos; e, a escola B possibilita a realização de umas “100 coisas para os alunos” (Amanda, 01/12/2021). Para além, a estudante Camila fez um relato de suma importância a partir das imagens, para ela: “tem pessoas e lugares com menos e com mais condições e que mesmo em um lugar tendo menos condições ainda tem escolas para as crianças aprenderem” (01/12/2021).

Observa-se o reconhecimento da importância da existência da instituição escolar em comunidades menos favorecidas, pois mesmo havendo diferenças estruturais exorbitantes é necessário que a escola exista. Para além, foram os únicos a ressaltar que a diferença expressa nas fotos configura uma injustiça, pois a melhor estrutura é destinada aos ricos enquanto a pior aos pobres. Portanto, está implícito no posicionamento dos estudantes que a escola é uma das instituições que possibilitam a transformação social, cabe a sociedade compreender as injustiças impostas aos diferentes grupos sociais e lutar para saná-las.

Arroyo (2013b, p. 108), elucida que a pobreza está próxima da escola, entra nas aulas, constituindo-se em “uma das experiências mais condicionantes na formação humana, na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância”. Para o autor, é necessário compreender a pobreza a partir dos efeitos desumanizadores resultantes da vivência da mesma, padecida pela não garantia das necessidades de vida básicas de um ser humano, pois é mais desafiador para a educação enfrentar as perguntas advindas dos grupos pobres para a docência e os currículos. Sendo assim, os estudantes reconhecem a educação como um bem público, o qual deve estar disponível a todos, sem distinção.

Como afirma Connell (2006), é necessário reconhecer a educação como um bem público, pois em muitas comunidades, em especial, as mais desfavorecidas, a escola constitui a única e/ou maior instituição em seu entorno. A envergadura desse bem público, explica a autora, outorga a questão da desigual distribuição do mesmo, pois o número de pessoas que obtém seus benefícios vai diminuindo conforme chega-se ao vértice da pirâmide educacional. O reconhecimento desta como um bem público, permite travar a luta pela garantia desse direito, por políticas públicas de redistribuição, reconhecimento e representação.

Freire (1991), deixa claro que para mudar a cara da escola não basta um decreto no diário oficial da união, mas é necessário consultar toda a comunidade escolar para compreender como se constituirá essa escola em que haja pertencimento. Ademais, ressalta a necessidade de ter uma infraestrutura adequada para a eficiência e eficácia do trabalho escolar, de modo que enquanto secretário da educação do estado de São Paulo investiu na reforma e restauração de várias escolas, pois compreende como fundamental ter qualidade técnica e pedagógica para efetivar uma educação humanizadora e popular.

Os posicionamentos referentes a questão: “Como seria a escola dos seus sonhos”; merecem atenção nesse tópico. Segundo os participantes adultos da pesquisa, a escola dos sonhos é aquela “que ofereça toda estrutura para pôr em prática o que ela se propõe, onde haja real respeito pelas diferenças proporcionando um ambiente adequado” (Lucas, 30/11/2021). Em síntese, é a representação do que vem sendo tratado sobre Justiça Curricular, ou seja, a garantia

de condições objetivas, a possibilidade de um currículo voltado as diferenças e, portanto, a luta contra as desigualdades permitindo que os estudantes tenham uma visão crítica sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o contexto que o rodeia.

Os estudantes também fizeram apontamentos referentes a sua escola dos sonhos. Para estes, a escola deve ter uma estrutura adequada, ter variedade na merenda, piscina, ser colorida, possuir muitos computadores, aprender outras línguas, muitos brinquedos, enfermaria, passeios para aprender mais sobre o Brasil, 30 (trinta) minutos de recreio e muitas árvores. Alguns, relataram que a escola dos sonhos é a que frequentam. Para a estudante Mariani (01/12/2021), a “escola perfeita é uma escola que não faz *bullyng*, não liga se você é trans, hetero, bissexual, transexual. Que não liga para sua cor de pele seja branca, negra, parda, amarela e a cor do seu cabelo seja branca, preta, ruiva, colorido; se você é o pobre ou rico. Todos temos direitos iguais”. A estudante Amanda (01/12/2021), apresentou o seguinte relato uma escola dos sonhos: “precisa de algo que não seja ensinar? O dever de uma escola é ensinar, não fazer outras coisas como ser um lugar de brincadeiras ou uma prisão. O dever de uma escola é ensinar sobre educação, ética, e cidadania, respeitar, ajudar e pensar sobre o mundo. Isso é uma escola dos sonhos”.

Perceber a leitura de mundo e de escola proposta pelos estudantes, contribui com a luta pela Justiça Curricular e Justiça Social. Afinal, os mesmos apresentam essa luta como possibilidade e não apenas como uma utopia. É fundamental valorizar a percepção dessa nova geração diante da educação, valorizar as possibilidades, os sonhos e os anseios que os mesmos trazem, pois defendem a luta contra as desigualdades e confirmam que novos processos de formação humana vêm sendo engendrados.

No entanto, não se deve esquecer, como elucida Torres Santomé (2013), que vivemos um momento em que os assuntos educacionais vêm sendo tratados como problemas técnicos. Esse viés, é utilizado pela direita para acabar com o debate das distintas possibilidades educativas e das consequências sociais, econômicas, culturais e políticas vinculadas as mesmas. Nas palavras do autor, não podemos ignorar que:

[...] que os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes mediante as quais se produz a domesticação das populações, embora com intensidade muito variável, dependendo do grau de organização e de luta dos distintos grupos sociais que operam no interior de cada sociedade. Porém, as salas de aula também são espaços bastante apropriados para ajudar as novas gerações a ver e a construir outras possibilidades. Uma educação verdadeiramente crítica é o melhor antídoto contra o vocabulário “venenoso” com o qual a direita trata de nos vender seu novo disfarce de aceitação de um mundo imoral, autoritário e injusto; realidade contra a qual, obviamente, é necessário se rebelar. Apostar em uma educação a serviço de uma cidadania ativa, com poderes, exige trazer à tona as estratégias de redefinição da linguagem praticada

sob novas estruturas conservadoras e recuperar sua capacidade original de mobilização. Conceitos como democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade devem continuar servindo para estabelecer com clareza que, sim, existem alternativas para construir um mundo melhor. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 82-83).

Alternativas estas, evidenciadas pelos sujeitos da EMEF Beija Flor e, em especial, pelos estudantes, os quais mesmo com poucos espaços participativos e limitações curriculares, expressam a necessidade de uma educação transformadora, crítica e voltada à Justiça Social. Nessa direção, assim como Giroux (1997c), defende-se que os professores se constituem em intelectuais transformadores, pois mesmo diante de uma estrutura de desvalorização, de desigualdades, de condições precárias de trabalho ainda se mantém viva a caminhada em prol da transformação social e da luta contra as injustiças sociais e escolares.

Por fim, evidenciou-se que tanto a comunidade escolar e, em especial, os estudantes da EMEF Beija Flor, compreendem o currículo como um impulsionador de Justiça Social. Sendo assim, os participantes evidenciaram elementos expressos por estudiosos sobre Justiça Curricular e Justiça Social, a exemplo das condições estruturais, das condições de acesso e permanência no espaço escolar, de uma formação humana plural, em que a cultura dos desfavorecidos seja considerada como conteúdo curricular e não como uma realidade alheia ou estranha, como essenciais para transformação da educação escolar.

As condições estruturais de trabalho docente e discente foram evidenciadas como essenciais na consolidação de uma educação emancipatória, pois, diminuem o impacto das desigualdades sociais sobre as escolares. Portanto, a escola pública é um agente potente de transformação social, sendo assim, deve ser considerada como um bem público em que as lutas pela sua garantia devem ser constantemente travadas. Sendo assim, não podemos aceitar condições mínimas para os grupos oprimidos, mas lutar para que as condições estruturais e pedagógicas das escolas contemplem as desigualdades que os permeiam, a fim de superá-las.

5 DESIGUALDADE NA ESCOLA: IMPRESSÕES DOS SUJEITOS

O presente capítulo tem como centralidade abordar as discussões acerca do objetivo específico: “Identificar como a comunidade escolar vive a experiência das desigualdades na escola”. Para tanto, foram estabelecidas relações com o objetivo específico, “Verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS”. A partir do objetivo que se propõem o capítulo, emergiram discussões do impacto da pandemia de COVID-19 sobre as desigualdades escolares, as vivências das desigualdades pela comunidade escolar e a concepção de Justiça e Injustiça dos mesmos.

Sendo assim, o mesmo subdivide-se em dois subcapítulos, sendo estes: “5.1 A pandemia de COVID-19: os impactos sobre as desigualdades escolares”, “5.2 Desigualdades Sociais e Escolares: impressões e vivências”. Este último se desdobra no item “5.2.1 Justiça e Injustiça escolar pela lente dos sujeitos”. É fundamental ressaltar que, as temáticas apresentadas no capítulo possuem intrínseca relação entre si, contribuindo para a compreensão do objetivo a que o mesmo se propõe. Ademais, permitem articulações com o objetivo específico “Analisar de que maneira a comunidades escolar de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social”.

5.1 A PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS SOBRE AS DESIGUALDADES ESCOLARES

As discussões sobre as experiências das desigualdades não poderiam iniciar por outro elemento senão aquele que somado a um governo autoritário, negligente e que visava o desmonte da educação – Governo Bolsonaro -, causou impactos no campo educacional e social que reverberarão por muitos anos, ou seja, a pandemia de COVID-19. É sobre as diferentes experiências e percepções, sobre as desigualdades educacionais e sociais vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa durante o período pandêmico, que se centram as análises do presente subcapítulo.

A pandemia de COVID-19 ocorreu em um momento particular da vida política brasileira e, em especial, da agenda educativa. Segundo Oliveira e Pereira (2020), o Brasil chega ao século XXI com uma dívida social imensa nos diversos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas do mundo. Apesar das políticas implementadas pelos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), que promoveram a inclusão de segmentos

vulneráveis da sociedade no sistema educacional, ainda não foi efetivada a democratização da educação. As desigualdades no contexto educacional, destacam:

[...] a notável fragmentação da oferta escolar, quando tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas. Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa. Ximenes e Agate (2011) demonstraram que as escolas com grande concentração de estudantes do Programa Bolsa Família (PBF) e que ofertam a educação integral (Programa Mais Educação) apresentam altos índices de precariedade quando comparadas a outras, cujas famílias dos alunos recebem renda mais alta. Isso mostra que a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza. Portanto, as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020, p. 772)

É preciso considerar que, o governo municipal de Toropi garante as condições de acesso, permanência e sucesso escolar de seus estudantes. A EMEF Beija Flor, apresenta condições estruturais que propiciam uma educação de qualidade social, ou seja, em que os direitos dos estudantes são respeitados. Essa realidade contribui com que os estudantes das diferentes classes sociais do município frequentem a mesma instituição escolar, utilizem do mesmo transporte escolar, acessem os mesmos materiais didáticos e pedagógicos, usufruam da alimentação e dos serviços de assistência básica relativos à saúde proporcionada pela rede pública. Realidade esta, que não é unânime nas escolas públicas brasileiras.

O contexto pandêmico mudou a realidade da EMEF Beija Flor, bem como de todas as instituições educativas do país e ampliou os debates acerca das injustiças escolares. A forma de contaminação da COVID-19 demandou que as escolas encerrassem o atendimento presencial, a fim de preservar as vidas de todas as pessoas. Os estabelecimentos de ensino, tiveram de reorganizar a continuidade das atividades, o que resultou em uma mudança abrupta no trabalho docente e nas relações com a comunidade escolar.

A transferência das atividades presenciais para a modalidade à distância, afirmam Gonçalves e Guimarães (2020, p. 774), afetaram famílias e professores, em especial, segundo suas características socioeconômicas, pois o fechamento das escolas não limitou apenas as funções de educar, como também as de proteção social. Conforme Duarte e Hypólito (2020, p. 738), 99,7% das escolas que compõem a Educação Básica no Brasil tinham o modo presencial como “[...] única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento dos modos semipresencial ou a distância”. Considerando as demais funções que coexistem à docência e aos estudantes, estamos nos referindo à ¼ da população brasileira.

Esse contexto antes inimaginável, demandou ações governamentais para garantir uma nova reorganização escolar. Duarte e Hypolito (2020), esclarecem que Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a autorizar as atividades escolares na modalidade à distância com base na LDB/96. No entanto, essa modalidade demandaria a garantia de condições estruturais de efetivação, o que não ocorreu. Sendo assim, a Medida Provisória (MP) nº 934/2020 (BRASIL, 2020a), trouxe novas orientações aos sistemas de ensino, as quais foram editadas no Parecer do CNE nº 05 e, posteriormente, na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b).

Segundo os autores, o Parecer do CNE, não evidenciava sobre a necessidade de garantir as condições mínimas de oferta do ensino remoto com vistas a atender o disposto na MP (BRASIL, 2020a), o que passou a constar no Projeto de Lei nº 2.979, que propôs a alteração do Art. 80 da LDB/96 (BRASIL, 1996, p. 742), “[...] instituindo o ensino a distância em substituição ao presencial em casos de extrema necessidade, assegurando, contudo, os insumos para a realização do mesmo”. Entretanto, a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020b), ao garantir condições para realizar o ensino à distância, atribuiu essas responsabilidades aos sistemas de ensino, os quais já vivenciavam precárias condições estruturais.

Enquanto a realidade socioeconômica dos estudantes de algumas escolas permitia a realização de aulas *online*, mantendo o contato estudante-docente, a realidade de Toropi apresentou outros aspectos. Como já exposto, no município o acesso à *internet* da maioria dos estudantes, em especial, daqueles que moram na zona rural, é restrito. Nessa direção, as atividades escolares passaram a ser entregues de forma impressa na residência dos estudantes a cada 15 dias. Em cada entrega eram recolhidas as atividades que estavam em posse dos estudantes, para serem corrigidas pelas docentes. Concomitantemente, foram realizadas aulas *online* quinzenalmente, as quais tinham como objetivo tirar dúvidas sobre os conteúdos presentes nas Etapas (atividades) em posse dos estudantes.

A fim de aproximar estudantes, famílias e docentes foram criados grupos de *WhatsApp* para cada turma, no qual, também, era possível tirar dúvidas com as docentes. Este recurso foi utilizado, pois facilitava a comunicação e não demandava uma *internet* de qualidade, uma vez que áudios ou mensagens de texto poderiam ser enviados. Entretanto, não eram todos os pais/responsáveis que compunham o grupo, uma vez que demandava o acesso à *internet*. Observa-se, a criação de diferentes estratégias para que todos os estudantes tivessem acesso à educação, para além das Etapas impressas. Entretanto, essas ações não conseguiram eliminar as desigualdades iniciais, as quais refletiram nas desigualdades escolares.

As docentes, além de elaborar e corrigir as Etapas, permaneciam disponíveis para tirar dúvidas, tanto no grupo de *WhatsApp*, quanto por ligações telefônicas durante o turno

correspondente a aula presencial dos estudantes. Caso, desejassem poderiam responder em outros momentos do dia. Portanto, observa-se que, as condições de realização das atividades escolares passaram a depender da estrutura das residências dos estudantes e docentes, bem como do acompanhamento dos familiares, em especial, pelo fato de as crianças ainda estarem cursando os AIEF.

Diante do contexto elucidado, é prudente analisar as respostas advindas do questionamento: “Como você avaliaria a organização da escola durante a pandemia de COVID-19?”. Entre o grupo de estudantes todos consideraram que a organização foi boa, mas destacaram que na educação presencial aprendiam mais. Dentre o grupo de participantes adultos apenas 1 (um) ressaltou que a organização foi péssima, sem justificar o motivo, e 1 (um) defendeu que as aulas deveriam ter continuado presenciais. Os demais elucidaram que, a pandemia apresentou um grande desafio à escola, no entanto a organização foi ótima. Nas palavras do participante Felipe (30/11/2021): “A escola proporcionou o máximo possível para que o aluno obtivesse um bom desenvolvimento durante esse período”.

A leitura positiva dos participantes da pesquisa sobre a organização da escola, no que se refere ao acesso à educação durante o período pandêmico, permite afirmar, que foi elaborado um plano condizente com a realidade social daquela comunidade. Portanto, foi levado em consideração as condições estruturais das famílias e estudantes. A busca por estratégias pedagógicas que permitissem a todos condições igualitárias de acesso à educação escolar, no período pandêmico, acabaram por evidenciar as desigualdades econômicas sobre as escolares, pois muitos não tinha acesso à *internet*, sem esquecer que a escolaridade dos pais/responsáveis impacta no auxílio das atividades discentes.

O contexto apresentado, leva a questionar o que é uma escola justa? Será que ações efetivadas pela EMEF Beija Flor, foram efetivamente justas para com os estudantes? O desejo de justiça escolar, explica Dubet (2004), é indiscutível, mas a definição de uma escola justa é complexa. A escola pesquisada traçou uma estratégia que visava a garantia de conteúdos mínimos aos estudantes, portanto, ofereceu-se uma medida de igualdade de oportunidades, ou seja, todos receberam atividades impressas em suas residências. Entretanto, a igualdade de oportunidades não levou em consideração as reais desigualdades. A oferta da educação escolar foi a mesma para todos, não se evidenciou estratégias voltadas para aqueles com menos condições financeiras. Sendo assim, a desigualdade econômica impactou diretamente na escolar, uma vez que aqueles com mais condições puderam propiciar a participação de seus filhos em mais espaços educativos do que aqueles com menores condições.

Nessa direção, outros questionamentos emergiram. Será que a escola foi justa ao optar por atividades impressas, uma vez que essa estratégia foi elaborada considerando elementos igualitários mínimos entre os estudantes? A escola foi injusta com aqueles que não possuíam acesso à *internet* ao propiciar aulas *online*? A escola teria sido injusta com os que possuem acesso à *internet* ao não propiciar aulas *online*, em especial, ao considerar que em outros contextos as mesmas eram realizadas diariamente?

Esses questionamentos levam a refletir sobre o que é uma escola justa e quais as condições que essa instituição possui de criar estratégias realmente justas. Não houve, por parte dos participantes, relatos sobre ações do poder público federal e/ou municipal para garantia de acesso à *internet* aqueles que não o possuíam. Portanto, as atividades impressas ao mesmo tempo que atenderam a realidade da comunidade escolar, constituíram-se em uma estratégia paliativa, atreladas ao ideal meritocrático, que segundo Dubet (2004), consiste em dar a mesma coisa a todos sem levar em conta as desigualdades reais e procurar saná-las.

Mais uma vez é necessário retomar, como elucida Fraser (2003), não bastam ações paliativas, ou como a autora expressa remédios afirmativos, são necessárias ações transformativas. Para Gandin (2019), boas intenções quando não acompanhadas de ferramentas que ajudem a construir diagnósticos e pensar as consequências de nossas ações, podem acabar levando a um destino contrário ao que se deseja chegar. Sendo assim, é possível afirmar que, a EMEF Beija Flor criou estratégias paliativas, a fim de garantir o acesso à educação aos estudantes, mas foi no acesso mínimo que se findaram suas proposições.

Diante do exposto, cabe evidenciar como os participantes adultos da pesquisa perceberam os impactos causados pela pandemia na educação do município. Para estes, os maiores impactos se deram na socialização, perda de conteúdos escolares, defasagem no aprendizado e desinteresse das crianças na realização das atividades escolares. Nas palavras de Luiz (30/11/2021), o impacto foi “Muito grande, acredito que não só em Toropi como no mundo crianças desinteressadas, criança sem saber como estudar, professores sem saber como ensinar e pais sem saber como ajudar. Tudo novo. Espero que ano que vêm tudo volte a ciclo normal”.

Na mesma direção, foi direcionado aos estudantes o seguinte questionamento: “A pandemia de COVID-19 trouxe muitas mudanças para nossas vidas. Você pode escrever um texto relatando como foi para você ficar longe da escola esse tempo? Do que você mais sentiu falta? Como foi seu aprendizado durante esse tempo?”. As respostas dos mesmos evidenciaram impactos na vida familiar, na aprendizagem e sociabilização.

Em relação ao conteúdo escolar, os mesmos relataram que o aprendizado foi bom e os familiares auxiliavam no desenvolvimento das atividades, mas na escola aprendiam muito

melhor. Destacaram que muitos conteúdos não puderam ser abordados, pois nem todos colegas tinha acesso à *internet*. Segundo a estudante Amanda (01/12/2021): “foi ruim ficar longe da escola e dos colegas. O que eu mais senti falta foi: dos meus colegas, da professora e da escola. O meu aprendizado foi bom, mas nas etapas a professora fazia coisas do 4º ano e revisava, pois, ela não conseguia dar conteúdo do 5º ano, pois nem todos da sala tinham *internet* em casa. Ela mandava numa quinta e na outra quinta-feira tinha aula *online* e ela corrigia”.

Os estudantes, também, apontaram impactos na sociabilização. Segundo estes, sentiram falta dos colegas, das professoras e dos amigos. Camila, ressaltou que: “Do que eu mais senti falta foi dos meus colegas, merendeira, faxineiras, professoras, diretoras e meus amigos” (01/12/2021). Observa-se uma valorização do coletivo escolar, em que a sociabilidade se dava no conjunto.

Mesmo sentindo falta das aulas presenciais, os estudantes, consideraram as medidas de segurança contra a COVID-19 foram necessárias. Alguns destacaram que perderam familiares contaminados pela doença e que as medidas de segurança vinham sendo cumpridas. Fatos evidenciados na resposta de Mariani (01/12/2021): “Meu aprendizado foi bom, mas teria sido melhor se fosse na escola e em casa nós se cuidamos muito, não passeamos tanto e onde nós íamos nós usamos máscara. Meus avós fizeram a vacina da COVID-19 e meu pai e minha mãe também fizeram e nós estamos se cuidando bastante”.

Cientes das limitações de aprendizagem e sociabilidade que a pandemia lhes causou os estudantes defenderam a ciência e as medidas de segurança impostas. Consideraram, que foi difícil passar pela pandemia, perderam familiares, mas utilizavam máscaras, álcool em gel, respeitavam o distanciamento e, em especial, acreditavam na vacina. Elementos evidenciados nos relatos de Pablo (01/12/2021): “A gente passou muito bem, não saímos de casa e acreditamos na vacina”; e, de Gabriel (01/12/2021): “Minha mãe teve COVID-19 e foi curada, ela acredita na vacina e ela usa máscara”.

O posicionamos dos participantes permite considerar 4 (quatro) elementos centrais que impactaram na educação. O primeiro, refere-se a defasagem no aprendizado, em uma perspectiva de currículo centralizada no conteúdo. É preciso considerar que as dificuldades e desigualdades educacionais expressas no contexto pandêmico, reduziram a possibilidade de um currículo voltado à Justiça Curricular. Afinal, não havia uma troca dialógica entre docente e estudante, mas sim um contato via atividades impressas, as quais, como evidenciado centram-se em conteúdos mínimos atrelados à BNCC.

O segundo elemento, apresentado pelos participantes, refere-se a importância da educação presencial e do trabalho docente, para o desenvolvimento dos estudantes. Portanto,

infere-se a defesa da educação presencial e da escola pública, não como mera acessibilidade, mas como espaço e tempo de apropriação e produção de conhecimento. Como destaca Freire (1991), ser professor não pode ser resumido a um dom ou vocação. Ser professor, para o autor, é ciência, afinal o trabalho docente é estruturado, planejado e organizado segundo uma abordagem pedagógica e uma concepção de educação, sendo assim constitui-se um equívoco reduzir as docentes ao *status* de tia.

Para Connell (2006), os docentes são a força mais poderosa que atua no espaço educativo, sendo essenciais para o que ocorre na educação. Saviani (1991), complementa destacando que, ser professor é apresentar o mundo de forma crítica por meio de procedimentos pedagógicos. O docente, segundo Freire (2020), deve fazer o exercício do seu bom-senso, o que se faz no corpo da curiosidade, e tem uma enorme importância na avaliação de sua prática e no respeito ao espaço do educando.

Diante de um contexto nacional de desvalorização docente e da instituição escolar, a importância destacada pela comunidade escolar aos mesmos é essência. A defasagem no aprendizado dos estudantes não se deu em decorrência da culpabilização das docentes, mas da compreensão de que a educação presencial era inviável no referido momento histórico. A superação desse momento, segundo os participantes e, em especial, pelos estudantes, estava ancorada na ciência. Este constitui o terceiro elemento destacado, em especial, pelos estudantes, ou seja, a credibilidade na ciência, no cumprimento das normas de distanciamento social e na aplicação da vacina, mesmo diante de estratégias do governo federal de desvalorização da mesma.

O quarto elemento, evidenciado por todos os participantes refere-se à socialização. Portanto, a escola não é resumida a um espaço para aprender conteúdos, mas como responsável por processos de sociabilização que só ocorrem no meio escolar. É no espaço escolar de forma presencial que as crianças têm possibilidades de sociabilização, de viver e conviver com as diferenças, compreender as desigualdades e procurar alternativas para saná-las. Rodrigues e Araújo (2021), defendem que a convivência democrática é essencial no espaço escolar, de modo que a gestão democrática passa a ser emergente, pois permite a formação de uma comunidade que inclua pessoas que refletem sobre a diversidade de idade, diversidade étnica, de gênero, de demandas físicas e intelectuais distintas.

Torres Santomé (2022, p. 27), destaca que, “[...] à medida que estão nas salas de aula, todos aprendemos a conviver, porque estamos na mesma aula e nos (re)conhecemos. Vejo que tal pessoa faz isso melhor ou pior, compensamo-nos e ajudamos uns aos outros, porque aprendemos a estar juntos”. Segundo o autor, se vivermos separados passamos a suspeitar que

o outro é o problema; e podemos acrescentar que a não sociabilidade impede de compreender as injustiças sociais permeadas sob os grupos oprimidos, pois ao não fazer parte de minha realidade, não as reconheço como tal.

A educação à distância e/ou ensino remoto levou a muitas reflexões sobre a educação escolar. Evidenciou-se, que ir à escola não se resume à apreender conteúdos, que o trabalho docente é muito mais complexo do que a atuação de uma tia, que envolver as crianças nas atividades demanda conhecimento pedagógico, entre outros. Na mesma medida isolou as crianças em uma fase que a convivência social é fundamental para seu desenvolvimento seja ele social, emocional, cultural e intelectual. É interessante observar, o reconhecimento de toda comunidade escolar sobre a importância da sociabilidade, sobre a escola ser um espaço de sociabilidade e, portanto, de produção da mesma.

Dias (2014), ressalta que, a educação comporta processos socializadores, pois as interações sociais ajudam aos estudantes compreenderem a si mesmos e aos outros enquanto sujeitos sociais, históricos, promotores de cultura. Oportuniza-se, assim, a consolidação de uma vivência efetiva de sua cidadania, a partir de uma educação que promova o diálogo, a solidariedade, o respeito e a emancipação dos sujeitos. Consequentemente, segue a autora, a escola constitui-se num *locus* privilegiado de socialização da cultura. Afinal, é possível afirmar, que é na escola que convivemos com as diferenças e temos a possibilidade de ressignificá-las, compreendê-las e refletir sobre como transformar algumas injustiças.

Na sequência, cabe evidenciar uma das perguntas direcionadas aos pais/responsáveis³³ dos estudantes: “Pergunta voltada apenas aos pais/mães/responsáveis de estudantes. Quais as dificuldades que enfrentou para auxiliar nas tarefas escolares durante a pandemia de COVID-19?”. As respostas foram divididas entre aqueles que não tiveram dificuldades e aqueles que tiveram muitas dificuldades. Apenas 3 (três) pais/responsáveis relataram que não tiveram dificuldades e seguiram realizando as atividades como antes da pandemia de COVID-19. É interessante observar, que o mesmo número de pais/responsáveis possui ensino superior completo.

Os demais pais/responsáveis, relataram que foram muitas as dificuldades, em especial pela falta de estudo. Nas palavras da José (30/11/2021), as dificuldades foram “muitas, pois estudei até o 5 ano não entendia nada e não podia ajudar minha filha”. É possível correlacionar o número de participantes que apresentou dificuldades na realização das atividades ao nível

³³ Mesmo o questionário sendo voltado a todos participantes da pesquisa, uma das questões foi direcionada especificamente aos pais/responsáveis.

de educação escolar apresentado pelos pais/responsáveis, entre os quais, 5 (cinco) frequentaram apenas o ensino fundamental completo, 1 (um) incompleto, 4 (quatro) o Ensino Médio, 1 (um) o nível técnico e 1 (um) o nível superior incompleto. Portanto, há uma relação entre a formação dos pais/responsáveis com a facilidade e a dificuldade na realização das atividades propostas aos estudantes no período pandêmico.

O participante, Pedro (30/11/2021) relatou que, as “dificuldades foram grandes, por mais que nós pais tentamos ajudar ninguém ensina como as professoras”. Mais uma vez infere-se a importância concluída pelos pais/responsáveis à docência, uma vez que a mesma não confere um ato leigo. Para além, as respostas evidenciaram que as docentes sempre auxiliaram no desenvolvimento das Etapas, em especial, no formato *online*, o que foi imprescindível para o aprendizado dos estudantes.

Impactos na aprendizagem e na sociabilização dos estudantes, foram evidenciados pela comunidade escolar como resultantes do período pandêmico. Ademais, evidenciou-se que as condições socioeconômicas e da trajetória educacional dos pais/responsáveis foram determinantes no aprendizado dos estudantes. Sendo assim, mais uma vez aqueles com menores condições enfrentaram maiores desafios do que os estudantes com melhores condições socioeconômicas. Dubet (2004), ao refletir sobre a igualdade de acesso no modelo meritocrático elaborado nas sociedades democráticas, evidencia que as desigualdades escolares estão vinculadas às condições dos sociais dos pais/responsáveis, assim como a possibilidade de seu envolvimento com a educação, o apoio que podem dar aos filhos e as competências que possuem em acompanhá-los e orientá-los. Embora a igualdade de acesso tenha elevado o nível de escolarização da população, as diferenças entre os mais e menos favorecidos não foram reduzidas.

As desigualdades sociais, explica o autor, pesam muito nas desigualdades escolares e o modelo meritocrático gera uma competição perfeitamente injusta. Fato este, evidenciado na realidade escolar da EMEF Beija Flor durante o período pandêmico. A escola visou estratégias de acesso aos conteúdos mínimos, no entanto, a escolarização dos familiares impactou diretamente na aprendizagem dos estudantes, ampliando as desigualdades escolares e levando aos menos desfavorecidos a maior defasagem escolar. Afinal, como cobrar de pais/responsáveis que estudaram até o 5º ano do Ensino Fundamental que auxiliem seus filhos, tirem dúvidas e criem estratégias de explicação?

Os elementos até aqui apresentados somados ao fato da inexistência de ações governamentais que permitissem o acesso à *internet* aqueles que não a possuíam, ampliou as desigualdades escolares entre os mais e menos favorecidos. Afinal, eram estes que mais

necessitavam do auxílio docente na realização das atividades escolares. Dubet (2004, p.543), explica que, essa desigualdade escolar inicial gera desigualdades na vida adulta, em suas palavras, “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido”. Sendo assim, o período pandêmico somado ao fato de que as desigualdades não foram abordadas em suas especificidades, contribuiu com a manutenção e ampliação das desigualdades sociais.

Até aqui foi falado sobre os impactos da pandemia para os estudantes e suas famílias, porém, cabe questionar, como o mesmo se deu no trabalho docente das professoras da EMEF Beija Flor. Segundo estas, os maiores desafios consistiram em ter que reinventar a docência e no domínio das tecnologias. Para além, consideraram que a dificuldade de comunicação com os estudantes, em especial, aqueles que não possuíam acesso à *internet*, impediram o atendimento igualitário.

Não só o domínio das tecnologias foi necessário às docentes, como também criar condições para utilizá-las. Uma das docentes ressaltou que teve de comprar um novo *notebook* para elaborar as Etapas e participar de aulas *online*, um novo celular e trocar o servidor de *internet* para melhorar a comunicação. Esses relatos, permitem concluir que a SMEC procurou alternativas para atender minimamente os estudantes, mas desconsiderou que a elaboração desse conhecimento perpassa pelas condições objetivas das docentes.

Anteriormente a pandemia os computadores e o acesso à *internet* eram necessários para elaborar atividades escolares e/ou propiciar interações aos estudantes, esta última dependia do acesso à *internet* propiciado pela escola. Fato este, que mudou durante a pandemia de Covid-19. Em nenhum momento as docentes apontaram mobilização da rede municipal para garantir condições estruturais de trabalho. Portanto, coube as mesmas elaborar e adquirir equipamentos que permitissem a efetivação de seu trabalho docente.

Em pesquisa sobre o “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, Pereira e Oliveira (2020), apresentam dados importantes para compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Os pesquisadores questionaram professores da Educação Básica das redes públicas de todo Brasil e inferiram que 83% tinham disponibilidade de recursos para o trabalho remoto. Entretanto, possuir o equipamento não significava necessariamente a disponibilidade de uso para o trabalho. Segundo a pesquisa, 43% destes, compartilhavam os equipamentos com outras pessoas de sua residência, limitando seu acesso. Realidade esta, vivenciada por docentes da rede aqui pesquisada, que possuíam filhos em idade escolar e, portanto, necessitavam dividir os equipamentos eletrônicos entre os membros da família.

A Análise de Conteúdo dos apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa, permite algumas inferências. Primeiramente que a educação presencial, em especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é insubstituível. A modalidade à distância impede a sociabilidade dos estudantes, impede os processos culturais que ocorrem dentro do ambiente escolar e sobretudo, impede o processo de humanização. Portanto, não é meramente o conteúdo que deixa de ser apreendido, mas os processos culturais passam a ser inviabilizados. Corre-se o risco de que a leitura de mundo dos estudantes seja envolta por uma bolha, afinal, se não convivo com as diferenças como posso reconhecê-las enquanto injustiças?

Os participantes, evidenciaram que, o trabalho docente não é meramente ensinar conteúdos e não pode ser realizado por leigos. Ser professor é mais do que transferir conhecimentos. Ser professor é permitir às novas gerações o conhecimento sobre o mundo que os cerca, possibilitando transformá-lo, nas palavras de Freire (2011), consciente do compromisso com o educando e com a sociedade. Logo, não pode ser substituído por uma pesquisa no *google*, ou seja, por um computador destituído de humanidade. Portanto, há o reconhecimento da comunidade escolar da necessidade do trabalho docente e da escola pública presencial para com a educação das novas gerações.

Para além, mais uma vez foi evidenciada a ampliação das desigualdades escolares, mediadas pelas desigualdades socioeconômicas, pois aqueles que mais necessitavam de acesso, menos o tiveram. A rede municipal ao traçar uma estratégia de garantia do acesso à educação, o fez considerando a realidade dos estudantes, possibilitando as mínimas condições de acesso ao conhecimento. No entanto, não lançou possibilidades de ampliá-lo a partir de elementos redistributivos, como a distribuição e/ou empréstimo dos computadores escolares e/ou acesso à *internet* aqueles que não o possuíam. Esse viés permitiria que a defasagem educacional fosse menor, pois as condições de ampliação do conhecimento seriam propiciadas a todos.

A realidade apresentada, permite questionar se a escola pública está sendo para todos e para cada um ao mesmo tempo? As estratégias lançadas pela rede escolar aqui pesquisada demonstram que a escola é para todos, mas não para cada um. A não efetivação de melhores condições de acesso à educação na modalidade à distância, resultarão em efeitos perversos na vida escolar e social dos menos desfavorecidos. Portanto, a igualdade de oportunidades ainda é um conceito longínquo, que leva a muitos desconsiderar as reais oportunidades que são dadas aos diferentes.

5.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES: IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS

A desigualdade só é compreendida como tal apenas se for elaborada a partir de uma concepção crítica sobre a realidade, caso contrário pode ser entendida como algo dado. É fundamental compreender o mundo como algo em mudança, como possível de transformação e para tal, a realidade não pode ser estática, a-histórica e acrítica. Caso contrário, corre-se o risco de compreender a pobreza como falta de esforço dos indivíduos ao invés do resultado dos processos hegemônicos de opressão da sociedade.

A escola por meio da Justiça Curricular configura uma das instituições com maior potencial para contribuir com a formação de indivíduos críticos, pois permite que a leitura do mundo seja efetivada a partir de diferentes lentes, colocando-se no lugar do outro e compreendendo os processos que configuram as desigualdades que assolam a sociedade. Para além, por vezes é uma das únicas instituições formais que muitos indivíduos têm acesso. Entretanto, inúmeros obstáculos vêm constituindo empecilhos para Justiça Curricular e Justiça Social, a exemplo da meritocracia escolar, das avaliações em larga escala que visam tornar o conhecimento mensurável, das desigualdades econômicas, das precárias condições de trabalho dos docentes, das precárias condições da infraestrutura escolar e da necessidade de assumir funções de garantia social que por vezes não lhe cabem.

A partir desse viés, o subcapítulo que segue visa abordar como os participantes percebem e vivenciam as desigualdades sociais e escolares. Elementos estes, em acordo ao objetivo específico: “Identificar como a comunidade escolar vive a experiência das desigualdades na escola”. Compreender uma injustiça ou uma desigualdade demanda considerar os elementos que a constituem como tal, dessa forma uma das questões direcionadas a todos participantes da pesquisa foi: “O que você pensa sobre as desigualdades sociais? Por quê? ”.

Mais uma vez é necessário relembrar, que a pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID-19, que resultou na ampliação das desigualdades sociais, econômicas e escolares. A partir do exposto, é necessário ressaltar que, o posicionamento dos participantes da pesquisa, no que se refere as desigualdades sociais, está vinculado ao contexto político do país. Segundo o estudante Pablo (01/12/2021), as desigualdades são a “falta de atenção do governo do país e tendo pessoas que catam lixo, comem coisas estragadas e pessoas mais ricas e mais pobres”. Entre os participantes adultos, foi elucidado que as desigualdades são uma realidade em nosso país e a corrupção constitui um dos elementos que corrobora com as mesmas. Nas palavras da participante Clara (30/11/2021): “Infelizmente nosso país é saqueado pelos nossos governantes,

desde sempre, o dinheiro que poderia ser investido em educação, qualificação, saúde é desviado dos cofres políticos”. A participante Bianca (30/11/2021), elucida que as desigualdades são: “[...] muito triste e infelizmente percebe-se que está longe de acabar, principalmente nas grandes cidades, onde o que importa para a maioria dos governantes é o próprio bem-estar, ou simplesmente valorizar mais aqueles que possuem uma classe social destacada. Temos o exemplo do nosso presidente, o qual demonstra não se importar com o bem-estar geral da população, não busca a igualdade entre os seres humanos, se preocupa em valorizar o rico, deixando o pobre cada vez mais na miséria”.

Observa-se o reconhecimento de que as ações do poder público, ou seja, Estado, implicam diretamente na ampliação ou diminuição das desigualdades sociais. Ademais, reforçam a divisão de classes existentes na sociedade capitalista, bem como o fato de que os mais ricos são privilegiados diante dos mais pobres, a fim de manter a estrutura vigente. Volta-se a importância de reconhecer os direitos sociais que são devidos e aqueles a serem conquistados, pois a partir do reconhecimento é que se travam as lutas, caso contrário, aceita-se a realidade como algo dado e estático. Mais do que isso, aceita-se a ideia que tudo depende de seu próprio mérito ao invés de compreender que as desigualdades de oportunidades impactam nas situações de opressão.

O segundo elemento evidenciado pelo grupo de pais/responsáveis, docentes e funcionários como condicionante das desigualdades sociais foi a falta de oportunidades e as diferentes condições financeiras. Segundo relato de Gabrieli (30/11/2021): “Penso nas oportunidades que a maioria da população não tem, nas dificuldades enfrentadas, nos desafios de quem não tem o mínimo para viver”. Já para Felipe (30/11/2021): “A desigualdade social existe e é um dos maiores problemas da nossa sociedade. Ela impede que muitas pessoas tenham acesso ao mínimo necessário para viver (casa, alimentação, saúde, segurança, educação)”.

Ao destacarem que as oportunidades são desiguais e que os direitos assegurados constitucionalmente não são necessariamente efetivados, os participantes demonstram uma concepção de desigualdade que ultrapassa a fronteira de suas vivências. Há o reconhecimento da negação de direitos básicos, da importância do poder público na diminuição das desigualdades, assim como de que oportunidades são desiguais para as diferentes classes sociais. Dessa forma, é possível considerar que é sob o aspecto redistributivo e de reconhecimento que se centram a compreensão das desigualdades pelos participantes adultos da pesquisa.

Os estudantes também explanaram sobre suas impressões diante das desigualdades sociais e as subdividiram em desigualdades redistributivas e desigualdades de reconhecimento.

Segundo Camila (01/12/2021), as desigualdades são: “Uma imbecilidade, para você ver o quanto o ser humano é BURRO. A gente julga pessoas pela cor, condição financeira, orientação sexual, mano é sério ... é-é-é...é cada coisa que a gente faz que me faz repensar porque ainda estamos vivos”. Observa-se que, a mesma considerou desigualdades sob o aspecto redistributivo – condição financeira – e sob os aspectos de reconhecimento – julgar pessoas de cor e orientação sexual – o que demonstra uma concepção ampla sobre os fatores que geram desigualdades sociais.

Entre os aspectos distributivos mais destacados pelos estudantes, estavam o aumento do desemprego, que muitas pessoas estão passando fome e que a falta de dinheiro impede muitas pessoas de ir à escola. Portanto, estabeleceram uma relação direta entre condições financeiras e acesso à educação, confirmando que as desigualdades econômicas impactam diretamente nas escolares. Para além, analisaram as desigualdades em um contexto mais amplo do que aquele que vivenciam, reconhecendo que as mesmas impactam diferentes sujeitos sociais em diferentes instâncias da vida.

Entre as desigualdades referentes à categoria Reconhecimento, os estudantes, destacaram o racismo, o *bullying* e a dificuldade dos mais pobres em conseguirem emprego, justamente por serem pobres. Cabe observar a percepção de Fernando (01/12/2021), sobre desigualdades: “Eu penso que é uma coisa muito ruim, porque pessoas as vezes falam mal e desprezam outras pessoas apenas por ser de uma raça diferente ou de ter condições financeiras menores”. E para Gabriel (01/12/2021), ao expor seu posicionamento sobre a temática destaca que a desigualdade social se refere: “As condições financeiras, o *bullying* e as pessoas mais pobres, as vezes as pessoas tratam mal as pessoas pobres que pedem dinheiro pois ninguém contrata eles por serem pobres”.

É necessário ressaltar que, o racismo apareceu como uma das formas de desigualdade na maioria das respostas dos estudantes, fato que demonstra o reconhecimento dos mesmos da desigualdade estrutural imposta à população negra em nosso país, mesmo à população da EMEF Beija Flor sendo majoritariamente branca. A percepção apresentada pelos estudantes, pode estar vinculada ao fato das temáticas racismo e cultura indígena e afro-brasileira estarem presentes no currículo escolar, como exposto no capítulo anterior. Presença essa, que contribui com uma formação antirracista, a partir da percepção de que essa é uma luta de todos.

Como elucida Torres Santomé (2022, p. 30), é obrigação política e moral de cada cidadão fazer frente às injustiças praticadas contra os grupos sociais silenciados e, por vezes, “[...] injuriados por meio das barbaridades e mentiras que dizemos explícita e implicitamente sobre eles”. Sendo assim, a Justiça Curricular se faz emergente, pois como defende o autor, é o

“[...] resultado de uma análise curricular que é concebida, implementada, avaliada e pesquisada, tendo em conta, o grau de respeito e resposta às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 30). Para tanto, ajuda a compreender e julgar a nós mesmos como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis num projeto de intervenção sociopolítica, que visa a construção de um mundo mais justo e democrático, defende o autor.

A compreensão sobre as desigualdades sociais, segundo os participantes da pesquisa, se deu tanto no que se refere a aspectos redistributivos quanto aos de reconhecimento. De modo que a privação de direitos básicos constitucionalmente assegurados, a divisão de classe presentes na sociedade, as desigualdades de oportunidades, o racismo, o preconceito de gênero e o impacto das desigualdades econômicas nas escolares, foram enunciadas como injustiças sociais. Essa compreensão, permite afirmar que, os sujeitos da pesquisa compreendem desigualdades que, por vezes, transcendem a sua realidade, mas que afetam outros sujeitos sociais.

Dubet (2019), elucida que, as desigualdades e discriminações não são tão simples quanto parecem. Para ele, as desigualdades sociais resultam de recursos e condições de vida dos indivíduos e as discriminações se enraízam sobre as identidades reais ou supostas dos indivíduos, mesmo quando eles são socialmente iguais em outros aspectos. Sendo assim, torna-se difícil distinguir empiricamente as “[...] desigualdades sociais e as discriminações, pois um grande número de indivíduos é, ao mesmo tempo, socialmente desigual e discriminado” (ibid, p. 19). Tanto desigualdades redistributivas, como discriminações de reconhecimento foram evidenciadas pelos participantes, o que demanda a articulação entre ambas na compreensão das injustiças sociais e escolares.

Uma vez que a negação dos direitos sociais foi o elemento preponderante para manutenção das desigualdades, alguns participantes destacaram que o Estado pode e deve exercer ações para sanar as mesmas. Para a participante Gabrieli (30/11/2021): “As desigualdades podem ser sanadas com adequadas políticas de auxílio para que gere melhores condições de prosperidade para cada família”; já para o participante Felipe (30/11/2021), ao avaliar as desigualdades, destacou que: “Eu acho isso errado, porque todos deviam ter os mesmos direitos”.

A garantia de direitos pelo poder público é apontada como uma das possibilidades de transformação social e, portanto, de diminuição das desigualdades sociais. Políticas estas, que deveriam permitir a real igualdade de oportunidades, pois sabe-se que a garantia do direito não significa sua efetivação, nem a igualdade em sua vivência. O exemplo mais recorrente no

âmbito educacional é a garantia de acesso e permanência na escola, pois sabe-se que as escolas não se apresentam em mesmas condições para os filhos dos mais ricos e dos mais pobres, bem como as condições que envolvem essas famílias são determinantes para as possibilidades e/ou limitações dos estudos das crianças.

Arroyo (2015, p. 18), ressalta que, o direito à educação segue a “[...] histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras”. Sendo assim, é necessário aprender que “[...] a escolarização não pode ser equacionada como pré-condição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente”, constituindo uma ligação direta entre o direito à educação, a garantia de direitos humanos básicos e um novo projeto de sociedade (ibid, p. 20).

Para o autor, é fundamental superar a visão de que o direito à educação é o primeiro direito social básico, pois o mesmo precede da garantia de outros. Sendo assim, o direito à educação não será efetivado por meio de processos sociais e políticos educacionais isolados dos direitos humanos básicos, é necessário que as políticas para ambos estejam articuladas. Afinal, como os próprios participantes da pesquisa destacaram, as desigualdades consistem na negação de direitos básicos, à exemplo da alimentação, saúde e habitação, os quais exercem impactos no direito à educação.

Sendo assim, explica Arroyo (2015), é necessário superar a visão de que os direitos humanos e, em especial, o direito à educação, são individuais. As lutas pela garantia dos direitos constitucionalmente assegurados são coletivas e como tal devemos lutar por direitos. Como aponta Fraser (2003), é fundamental que as injustiças sejam vistas tanto pela dimensão da redistribuição quanto do reconhecimento, pois nenhuma é suficiente separada. Sendo assim, destaca a autora, constituir-se-ão condições objetivas e subjetivas de representação, o que permitirá ampliar a ideia habitual de justiça.

Para Fraser (2002), uma das ameaças à Justiça Social na globalização é que as lutas abarquem apenas uma lente de observação. De acordo com a autora, as lutas por reconhecimento não podem ocorrer desconexas das de redistribuição, em especial, no contexto em que o neoliberalismo vem aprofundando e ampliando suas formas de opressão. Sendo assim, se fazem emergentes remédios transformativos de justiça, ou seja, que remodele a estrutura de poder.

Nesse viés, cabe evidenciar a percepção dos participantes sobre uma das políticas públicas mais conhecidas no espaço escolar, qual seja: “Bolsa Família”. Para tanto, buscou-se compreender se os mesmos são beneficiados pelo programa e se tem claro os pressupostos para

participar do mesmo. As questões referentes ao “Bolsa Família” estavam presentes no primeiro questionário, sendo assim, foi possível ter uma percepção específica das respostas advindas dos pais/responsáveis, funcionários e docentes.

Dentre os participantes da pesquisa, inferiu-se que 4 (quatro) famílias são ou foram beneficiárias do Bolsa Família e 1 (um) dos funcionários já recebeu o benefício. Observa-se que, entre os participantes da pesquisa é mínima a porcentagem dos que já foram ou são beneficiados pelo programa. Entretanto, os mesmos consideraram que ser integrante do programa auxiliou muito com a permanência das crianças na escola, contribuindo com a compra de roupas, calçados e materiais escolares. Nas palavras de um dos pais/responsáveis, o programa “Ajudou muito, dependo dela para comprar roupas e calçados” (Maria, 27/09/2021).

A segunda questão sobre o programa foi: “Para você o Bolsa Família é?”; seguida do questionamento: “Justifique sua resposta sobre o programa Bolsa Família”. Entre o grupo de funcionários, 5 (cinco) consideraram o programa algo bom e 1 (um) excelente, dentre as docentes 8 (oito) consideraram bom, 1 (um) excelente e 1 (um) ressaltou que ajuda alguns enquanto outros se aproveitam. O grupo de pais/responsáveis apresentou respostas diversas, dentre estes, 4 (quatro) ressaltaram que o programa é excelente, 5 (cinco) consideraram bom, 1 (um) considerou ruim, os demais apresentaram respostas como: “Não sei”, “Sem importância”, “Não funciona corretamente”, “muitos que recebem o auxílio não o deveriam receber e que o programa não deveria ter sido criado”, “o ideal seria propiciar condições de trabalho para produzirem o seu sustento e garantir a autoestima”.

Observa-se diferentes posicionamentos em consideração ao programa Bolsa Família, entretanto, a grande maioria dos participantes considera o mesmo importante. Entre as justificativas pela defesa, foram apresentados elementos como auxílio na complementação de renda familiar, redução da fome, incentivo em manter as crianças na escola, melhoria da qualidade de vida e diminuição da desigualdade social. Portanto, o benefício do programa não é compreendido apenas como melhoria na renda familiar, mas como forma de diminuição das desigualdades sociais e escolares.

O programa Bolsa Família não visa apenas a distribuição de renda para famílias em vulnerabilidade, mas contribui para a permanência dos estudantes no âmbito escolar. Portanto, auxilia na garantia da efetivação dos direitos sociais. Silva *et al.* (2016), destacam que os programas de transferência de renda, tem centralidade na proteção da criança e do adolescente com enfoque em direitos, sendo assim, convocam a família destes como corresponsáveis do cumprimento das condicionalidades educativas e sanitárias.

Seguem os autores, elucidando que é por meio das famílias que o Estado efetiva um conjunto de ações sobre os indivíduos e os programas de transferência de renda são um exemplo, pois apelam ao mundo adulto o cumprimento de condicionalidades. Elementos estes já expressos na CF/88, na LDB/96 e no ECA, ao instituírem a família e o Estado como responsáveis pela efetivação dos direitos sociais garantidos às crianças e adolescentes.

Segundo os dados do CadÚnico de 2013, entre as famílias beneficiárias do programa Bolsa Família, 12,1% não possuíam instrução e 52,1% cursaram apenas o ensino fundamental incompleto. Silva *et al.* (2016), destacam que esses dados demonstram a dificuldade dessas famílias em superar a condição de pobreza, uma vez que a inserção no mercado de trabalho formal se agrava devido à pouca qualificação profissional e, conseqüentemente, impede de ter acesso a maiores rendimentos. Essa realidade leva a considerar que, se a educação não fosse um direito gratuito e não houvessem programas de transferência de renda que incentivassem as famílias a manter os estudantes no meio escolar, muitos estariam trabalhando para auxiliar no complemento da renda familiar. Realidade esta, que impediria a muitas crianças de terem o acesso à educação e, conseqüentemente, de uma possibilidade de superação da realidade que vivenciam.

Para alguns sujeitos da pesquisa, o programa enfrenta dificuldades no que se refere a fiscalização dos beneficiários. Segundo Pedro (27/09/2021), o benefício é: “mal distribuído pelos órgãos competentes do município servindo quase que como uma troca de favor para futuras campanhas políticas”. Para além, a docente Leticia (27/09/2021), destacou que: “Para famílias com pouca renda é muito importante, porém, considero que a família que recebe o benefício deveria dar uma contrapartida ao setor público como prestar algum serviço a sua comunidade”. E, José (27/09/2021) relatou que, o “bolsa família, é o incentivo para tornar as pessoas improdutivas e de baixa autoestima, uma maneira do governo dominar a população e tornar o País cada vez mais pobre”.

A percepção dos participantes contrários ao programa Bolsa Família, não o vê como reparação social aos oprimidos ou como possibilidade de garantia ao acesso e permanência à educação. Seria possível o programa ser responsável por tornar as pessoas improdutivas? É necessário ter uma percepção ampla sobre as desigualdades, para compreender que essa percepção é errônea. Por vezes, os responsáveis pelos estudantes beneficiários do programa não conseguem emprego, pois tiveram seu acesso à educação negado e muitas vezes não há vagas em creches públicas para seus filhos. Sendo assim, seus direitos básicos foram negligenciados, resultando na ampla desigualdade social e escolar apresentada no Brasil, a qual contribui com a estrutura de poder e hegemonia estabelecida na sociedade neoliberal.

Segundo Proserpi e Frias (2020), desde a criação do programa Bolsa Família é questionado sobre a possibilidade do repasse de o recurso financeiro influenciar negativamente o comportamento laboral dos beneficiários adultos. Os autores, destacam que segundo:

[...] a Pnad 2011, “entre as famílias com rendimento mensal per capita de até 1/4 do salário mínimo (as mais pobres), 62% da renda familiar é proveniente do trabalho. Este dado corrobora as informações do Cadastro Único do Governo Federal, de que a maioria da população pobre e beneficiária do programa de fato trabalha. (PROSPERI; FRIAS, 2020, p. 92).

Silva *et al.* (2016), ao traçarem o perfil das famílias que recebem o benefício do Bolsa Família, destacam que o mesmo é composto por famílias trabalhadoras vivendo em condições indignas. Sendo assim, cabe desconsiderar a pobreza como um fenômeno natural e assumir que a mesma como uma categoria socialmente construída pela sociedade capitalista. Proserpi e Frias (2020), contribuem elucidando que, as situações precárias e inseguras que são submetidos, fragilizam a população extremamente pobre contribuindo para que não consigam superar suas vulnerabilidades. Questões estas, que vão além do preconceito expresso no “efeito preguiça”, gerado ao acesso do benefício do programa Bolsa Família.

Mais uma vez, cabe reforçar, que as desigualdades econômicas repercutem nas escolares e, conseqüentemente, na trajetória dos indivíduos, sendo assim, faz-se necessário a ampliação de ações do Estado para que os direitos sociais sejam realmente efetivados e não apenas as famílias culpabilizadas pelas condições que vivenciam. O programa Bolsa Família tem caráter redistributivo, entretanto, sozinho não solucionará o problema das desigualdades sociais, econômicas e escolares. É preciso reconhecer que muitas crianças estão fora da escola, não pelo descaso dos familiares, mas pela falta de oportunidades dos mesmos, pela necessidade de trabalhar pela alimentação, pelos poucos espaços educacionais de educação integral, os quais permitiriam atender as crianças enquanto seus responsáveis trabalham. A superação das desigualdades sociais e educacionais, para além da Justiça Curricular, demanda ações do Estado em todas dimensões da vida social, ou seja, demandam ações redistributivas e de reconhecimento.

É importante abordar o conhecimento dos participantes sobre o programa, em especial, por alguns argumentarem ser contra o mesmo. Para tanto, foi direcionado o questionamento: “Você conhece os critérios para ser beneficiário do Bolsa Família, valor atual e deveres a serem cumpridos para receber esse benefício? Pode descrever o que conhece! ”. Entre os que conhecem os critérios para participar do programa, foram elencados elementos como: crianças não podem faltar a escola sem justificativa, apenas famílias carentes recebem o benefício, os

responsáveis pelo estudante não podem ter carteira assinada e ganhar menos de um salário mínimo. Apenas 1 (um) dos pais/responsáveis apresentou a resposta: “O dever é manter as crianças na escola e vacinação em dia. O valor atual é de R\$ 300,00 e os critérios é estar inscrito no CadÚnico e a renda é ganhar menos e 1(um) salário mínimo” (Joana, 27/09/2021).

É interessante observar que, mesmo o Bolsa Família sendo um dos programas públicos mais debatidos pelo senso comum e, por muitos, considerado como algo que inibe a busca por trabalho, o conhecimento sobre o mesmo é formulado a partir de informações incompletas. Apenas 1 (um) dos participantes conseguiu explanar informações sobre critérios, deveres e valores recebidos. Ademais, 18 (dezoito) participantes do grupo adulto ressaltaram não conhecer nenhum dos elementos que haviam sido questionados. Para além, ao invés de estabelecer os critérios, 1 (um) dos participantes ressaltou: “Não deve dar o peixe, mas sim ensinar a pescar” (Laura, 27/09/2021). A questão é que em momento algum o mesmo ressaltou qual peixe vem sendo dado e em que condições.

É preciso considerar que, o Programa Bolsa Família passou por inúmeras modificações desde sua implementação no ano de 2004. Ximenes e Agatte (2011), ressaltam que o programa consiste na transferência de renda para famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Ademais, explanam que, as escolas com grande concentração de estudantes que recebem o benefício apresentam altos índices de precariedade ao serem comparadas a outras, cujas famílias recebem uma renda maior. Seguem as autoras destacando que, a desigualdade não é prerrogativa meramente da distribuição de renda, mas de um complexo de fatores, a exemplo da oferta desigual dos nossos sistemas escolares, dos recursos tecnológicos, do apoio pedagógico, do suporte à nutrição, entre outros.

As informações apresentadas pelos participantes, permitem considerar que compreendem as desigualdades em um contexto amplo, considerando que tanto elementos redistributivos como de reconhecimento impactam sobre as mesmas. Ademais, destacaram ser o Estado o agente que amplia as desigualdades ao não garantir os direitos constitucionalmente assegurados.

Para além, é fundamental destacar o desconhecimento da comunidade sobre um dos programas redistributivos que está diretamente vinculado a educação escolar. Observa-se que, as famílias que foram beneficiadas pelo mesmo defendem sua manutenção, bem como o fato de ter sido essencial para manutenção das crianças na educação escolar. O programa não elimina as desigualdades como um todo, mas diminui as mesmas e contribui com que aqueles

que anteriormente teriam de abandonar a escola para auxiliar suas famílias, possam permanecer na mesma. Essa permanência a longo prazo, contribuirá para a mobilidade social dos mesmos.

É necessário defender, assim como Connell (2006), que a educação é um bem público de suma importância e será cada vez mais importante. A democratização do ensino básico, a consecução de políticas redistributivas vem sendo essenciais para a diminuição das desigualdades escolares e sociais, entretanto, ainda configuram, no sentido dado por Fraser (2006), remédios afirmativos de justiça. Afinal, assinala Valle:

O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. (VALLE, 2008, p. 95).

Portanto, assim como destacou um dos participantes, é necessário considerar que a existência de instituições escolares em realidades desfavorecidas constitui elemento fundamental para a diminuição das desigualdades. Cabe agora, traçar lutas que garantam os direitos básicos, bem como os educacionais para construirmos uma sociedade voltada à Justiça Social.

5.2.1 Justiça e Injustiça escolar pela lente dos sujeitos

As discussões que seguem dão destaque as impressões e vivências de desigualdades e/ou injustiças no âmbito escolar, pela lente dos sujeitos que compõe a pesquisa. Foi direcionado aos participantes adultos, o questionamento: “Que palavras vêm a sua mente quando ouve “Injustiça Social na Escola?”. A fim de compreender a percepção dos estudantes sobre as injustiças escolares, 2 (duas) questões foram elaboradas, sendo estas: “Você já passou por alguma situação desagradável na escola? Algo que te deixou muito triste? Escreva como foi isso” e “Você já viu um amigo ou colega passando por alguma situação desagradável na escola? Algo que te deixou muito triste? Escreva como foi isso”.

Ao responderem o questionamento, os participantes adultos, relataram que compreendem como injustiça escolar o tratamento diferenciado dos estudantes, a exclusão devido à situação social, o racismo, o *bullying*, a competitividade e as diferentes oportunidades. Os estudantes, em sua maioria, consideraram que não enfrentaram situações desagradáveis no

espaço escolar e/ou viram seus colegas passando por elas. Entretanto, 2 (dois) estudantes relataram que já sofreram *bullying* na escola e 1 (um) destacou que é excluído, mas não apresentaram especificidades sobre essas injustiças.

É importante considerar que, a compreensão sobre injustiça escolar, pelos participantes adultos, engloba aspectos redistributivos e de reconhecimento. Sendo assim, destacaram que as oportunidades não são as mesmas para todos e que há exclusão social. Esse viés, permite compreender a importância da Justiça Curricular no espaço escolar, afinal a educação é política, sendo assim é fundamental, como elucidam Torres Santomé (2013) e Connell (2004), que o currículo parta dos oprimidos. Essa compreensão sobre a sociedade e sobre as desigualdades, permitem que os debates sobre o que é uma escola justa, sejam ampliados para além dos interesses pessoais e abarquem os interesses coletivos, a fim de superar a individualidade e centralizar ações em aspectos da solidariedade, para tanto, a representação se faz emergente.

Os pais/responsáveis também responderam a um questionamento com vista a compreender se seus filhos já haviam sofrido alguma injustiça no espaço escolar. A grande maioria relatou que seus filhos nunca sofreram injustiças. Entretanto, 1 (uma) das participantes destacou que, quando sua filha estava na Pré-escola era discriminada por alguns colegas pelo fato de ter roupas usadas. Um elemento merece atenção, é de que as diferentes classes sociais convivem dentro do mesmo espaço escolar, afinal há somente escolas públicas no município. Essa realidade poder ser um mobilizador para que as condições objetivas da escola, a exemplo da infraestrutura, propiciar matérias didático-pedagógicas, alimentação e saúde, sejam efetivadas de acordo com os preceitos constitucionais. Ademais, mesmo em uma realidade que as desigualdades educacionais visam ser mínimas, observa-se que as desigualdades econômicas seguem gerando elementos discriminatórios.

Convidados a refletir sobre situações/elementos que geram desigualdades escolares no município, 43% dos participantes adultos consideraram que não percebem as mesmas. Dentre aqueles que elencaram desigualdades, foram evidenciados elementos econômicos e sociais relativas às características econômicas e sociais que extrapolam a escola, mas exercem impacto na mesma. Sendo estas, a falta de estrutura familiar, diferenças financeiras que se expressam nas roupas e materiais escolares, crianças que necessitam auxiliar os pais na *lavoura* e estudantes sem acesso à *internet*. Segundo a participante Clara (30/11/2021), “Acho que o município de Toropi não apresenta grandes desigualdades escolares, pois todos os colégios são públicos e possuem uma estrutura parecida. Assim, o que pode ser a maior situação de desigualdade é o ambiente fora da escola, como a condição econômica de cada família”.

Mais uma vez as condições externas às escolas são apontadas como as maiores desigualdades percebidas no seu interior. Afinal, os muros da escola não barram as desigualdades, pois elas adentram aos mesmos e impactam em sua função social, a qual muitas vezes acaba por configurar o único aporte de muitos estudantes em situações de negligência social, familiar e psicológica. Nessa direção, os participantes ressaltaram que o fato de a escola propiciar materiais escolares auxilia na diminuição das desigualdades.

Evidencia-se, a defesa da escola pública e das políticas públicas em prol da educação, as quais contribuem com o acesso, permanência e sucesso escolar. Sendo assim, como elucida Lahire (1997), os estudos que envolvem “sucesso” ou “fracasso” escolar nos meios populares são essenciais para desmistificar representações estereotipadas e por vezes naturalizadas sob os desfavorecidos.

Para além, confirma-se a necessidade de que as políticas públicas exerçam ações para além dos muros escolares, pois as desigualdades iniciais impactam nas escolares e, sendo assim, não bastam ações afirmativas para transformar essa realidade. Dubet (2015), Fraser (2003), Connell (2004) e Valle (2013), em seus estudos demonstram a pertinência do posicionamento dos participantes. Nessa direção, defendem a importância de compreender as injustiças, para que assim possam travar lutas em prol de saná-las, para tanto é preciso uma atuação conjunta entre todas as instâncias que visam a garantia de direitos sociais. É fundamental que a educação pública seja compreendida como um agente de transformação social, mas para tal, precisa deixar de exercer funções que não lhe são próprias.

Uma observação merece ser realizada, pois nenhum dos participantes considerou a pouca participação nas decisões escolares como forma de injustiça. Como já destacado, poucos participaram da construção dos documentos orientadores da escola, os momentos em que são chamados a participar recorrentemente são para festas ou entrega de notas/pareceres e não há eleição para diretores. Essa realidade traz como necessária a defesa da escola como espaço democrático, pois ao não vivenciar a democracia os sujeitos sociais têm dificuldade de compreender sua importância e o fato de a mesma ser um direito. Corre-se o risco da naturalização de processos antidemocráticos, como sendo a única alternativa possível. A luta pelo direito só é efetivada quando for reconhecido, sendo assim, a democracia deve ser reconhecida como direito em todos espaços sociais.

Os participantes adultos foram convidados, por meio do questionário, a expressar sua opinião sobre: “O que você espera da escola para a vida de seu filho e/ou estudantes?” e “Descreva a escola de seus sonhos.”. Essas questões, tinham a intencionalidade de levar aos mesmos a refletir sobre o espaço escolar de maneira ampla, a considerar processos de opressão

ou de condução a Justiça Social que antes não foram evidenciados. Nas palavras do participante Felipe (30/11/2021), a escola deve ser um espaço que “ensine a crescer em uma cultura sendo justo, sem ser racista principalmente consigo mesmo. Que ensine português, matemática e tantas outras matérias. Que faça com que a família participe junto com a educação de seus filhos e que coloque os pais a serem responsáveis pela parte deles na educação também. Que escola seja um conjunto que some em cada aluno e que não haja injustiça dentro dela”.

Somado ao relato do participante supracitado, os demais evidenciaram elementos relacionados ao aspecto curricular, a exemplo de profissionais qualificados, gestores que saibam a importância da instituição para a vida dos estudantes e ampliação das oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, consideraram que a escola dos sonhos deve considerar elementos como igualdade, diversidade cultural, respeito entre todos os integrantes da comunidade escolar, contemplar a realidade do estudante, que não haja racismo e nem preconceito econômico.

Na sequência, destacaram que, esperam que a escola permita que os estudantes cresçam com um olhar crítico para com a sociedade e com o próximo, pois a mesma vai muito além do ensino/aprendizagem, uma vez que prepara o estudante para a vida, é a base para o futuro, um espaço de troca, experiência e amor. Para tanto, consideraram que a união expressa na EMEF Beija Flor é importante e que todos devem manter-se unidos, de forma que o diálogo é fundamental no desempenho da escolar.

É interessante observar que elementos abordados por Freire (2011), Connell (2004), Torres Santomé (2013 e 2014) e Dubet (2015), são evidenciados nas respostas dos participantes da pesquisa. A escola, para estes, é, e deve ser muito mais do que um espaço para aprender conteúdos, ela é um espaço de sociabilização, de transformação social, de experiência, de diálogo, para tanto, é fundamental que o currículo aborde uma visão crítica da sociedade. Ademais, evidenciaram que, para que esse viés se torne realidade as condições estruturais e qualificação profissional, devem ser efetivadas e que permitam diminuir as injustiças sociais. É esse o viés apresentado pelos participantes adultos sobre a função social da escola.

Cabe voltar atenção ao posicionamento dos estudantes ao descreverem sobre como seria a escola de seus sonhos, sem esquecer que alguns elementos já foram evidenciados durante a tese. Contudo, é fundamental dar atenção a outros apontamentos, imprescindíveis para uma escola voltada à Justiça Social. O primeiro ponto a considerar, é o fato de que alguns destacaram já possuir a escola dos sonhos. Elementos como estrutura física, professora amorosa, atenção aos conteúdos, alimentação e distribuição de materiais didáticos são elementos elogiados pelos estudantes.

O estudante Fernando (01/12/2021), explanou que a escola “perfeita é uma escola que não faz *bullying*, não liga se você é trans, hetero, bissexual, transexual. Que não liga para sua cor de pele seja branca, negro, pardo, amarelo e a cor do seu cabelo seja branca, preta, ruiva, colorido; se você é o pobre ou rico. Todos temos direitos iguais”. Para a estudante Gabrieli (01/12/2021): “A escola dos meus sonhos seria uma escola sem preconceitos, sem desigualdades social, sem racismo e sem violência com os professores. Que todos fossem iguais, usando uniformes e calçados iguais”.

A igualdade constitui um elemento evidenciado, tanto pelos participantes adultos quanto pelos estudantes, ao descreverem a escola de seus sonhos. Esse fato, leva a compreender o motivo de os participantes ressaltarem as injustiças econômicas como as desigualdades mais evidenciadas no campo educativo, bem como a ênfase positiva aos programas e políticas públicas redistributivos, à exemplo da garantia do acesso à educação, alimentação e material didático-escolar, com a ênfase de que os mesmos são para todos.

Dubet (2004), ao refletir sobre o que é uma escola justa, defende a importância de refletir sobre o alcance das políticas públicas para tal. É preciso considerar, que não existe uma igualdade básica e que as sociedades democráticas escolheram o mérito como princípio essencial de justiça. Sendo assim, explica o autor, não se pode perder de vista que nenhuma escola pode produzir sozinha uma sociedade justa. Faz-se necessário procurar outros princípios de justiça, afinal, o ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa para todos e sabe-se que no caso da escola estamos longe disso. Elementos estes evidenciados no período pandêmico da EMEF Beija Flor, pois a igualdade foi o pressuposto que orientou as atividades escolares, mas as desigualdades imperaram, uma vez que não se efetivaram ações para minimizá-las, fator que demonstra como a escola sozinha não pode construir uma sociedade justa e igualitária.

É preciso também, considerar o enfoque dos estudantes sobre os aspectos da categoria Reconhecimento, como propulsores de uma escola justa. Esses elementos já haviam sido enfatizados pelos estudantes ao defenderem sua inserção no currículo escolar. É fundamental considerar o reconhecimento desse grupo de sujeitos sobre as diversas opressões que estão em evidência, bem como a ênfase em superá-las.

Ao refletir, por meio dos questionários, sobre os temas “Injustiça Social” e “Justiça Social” os estudantes reforçaram elementos já apresentados e exemplificaram algumas situações. No que se refere as situações de Injustiça Social, trouxeram elementos da categoria Reconhecimento, exemplo das injustiças de gênero, bem como de Redistribuição, à exemplo de desigualdade financeira. É importante, considerar que, a maioria abarcou ambas em suas respostas, o que pode ser observado no relato de Amanda (01/12/2021): “Sim, por exemplo

financeiramente, por gênero, tipo gay, lésbica, por racismo e igualdade”; já para Camila (01/12/2021): “Branco sobre negro, homens sobre mulheres, ricos sobre pobres, héteros sobre gays”; e para Mariani (01/12/2021): “Racismo, machismo, homofobia, desigualdade financeira”.

Reconhecendo as situações de injustiça social, ao evidenciar o que seria a Justiça Social, os estudantes relataram como necessário a inexistência das primeiras. Nas palavras de Pablo (01/12/2021), a Justiça Social, “Seria igualdade racial, igualdade de gênero e igualdade financeira”; segundo Gabriel (01/12/2021), “Seria combater o racismo, o machismo e a homofobia”; e, como complementa, Fernando (01/12/2021), “Uma lei que é para as pessoas pensarem sobre seus direitos e deveres e o que vão fazer para outras pessoas”.

Observa-se uma intrínseca relação entre as categorias Reconhecimento e Redistribuição, bem como a importância da Justiça Curricular para efetivação das mesmas. Como já exposto, os estudantes não apenas compreendem elementos como racismo, diversidade de gênero, igualdade entre homens e mulheres, diminuição das desigualdades financeiras como injustiças, mas, como elementos a serem debatidos no currículo escolar. O currículo é um espaço potente da escola, constituindo-se em um caminho para compreensão, reflexão e possibilidade de formular estratégias para superação das injustiças.

Dubet (2005, p. 549), ressalta que, “[...] a escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades [...]. As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas”. Para além, expressa o autor, injustiças são produzidas quando uma esfera provoca desigualdade na outra. É nessa direção, que os participantes da pesquisa destacam que é necessário a realização de ações transformativas, tanto na esfera da redistribuição quanto do reconhecimento, para a efetivação de uma escola e sociedade voltada à Justiça Social.

Mesmo considerando que a escola possui uma infraestrutura adequada, garante condições de acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar, todos na idade considerada adequada estarem matriculados, não houve percepções sobre os poucos espaços de participação nas decisões escolares. Há injustiças visíveis, como as citadas pelos participantes, sejam elas de gênero, classe ou raça, mas a representação pode passar por invisível, em especial, nos espaços em que não é propiciada. A democracia no espaço escolar se faz necessária, é preciso o reconhecimento da sociedade da democracia participativa, ou seja, em que as ações sejam construídas coletivamente.

A percepção dos participantes da pesquisa sobre as desigualdades, se deu considerando um contexto amplo, ou seja, não apenas a sua realidade, mas aquelas que abrangem outros

grupos sociais. Demonstrou-se que a EMEF Beija Flor, devido a ações governamentais, exerce estratégias para diminuir as desigualdades iniciais, à exemplo das econômicas. Entre as desigualdades da categoria reconhecimento, evidenciou-se que, se efetivam ações relativas as estabelecidas legalmente, à exemplo da cultura Indígena e Afro-Brasileira. No entanto, os estudantes reivindicaram a presença da cultura de outros grupos desfavorecidos no currículo escolar. Entretanto, as desigualdades/injustiças relativas à representação não foram compreendidas como tal pelos mesmos.

Se elencar como deve ser uma escola justa é um desafio eminente, podemos dizer que a comunidade escolar da EMEF Beija Flor, e, em especial, os estudantes, apresentam elementos centrais para tal. Uma escola justa deve permitir que a diferença faça parte de seu dia a dia, que essa diferença seja compreendida e respeitada. Entretanto, diferença não significa desigualdades, pois estas, foram elencadas como injustiças as quais devem ser sanadas, a partir da garantia de direitos. A questão é, em que medida esses direitos vêm sendo garantidos?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese partiu da problemática: Em que medida uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social? Para tanto, traçou-se como objetivo: Compreender em que medida uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constitui como impulsionadora de Justiça Social. Na busca de atender ao que se propôs, encontrou-se percalços, algumas respostas e novos questionamentos, os quais constituem características da pesquisa social.

O primeiro e grande percalço, foi a pandemia de COVID-19. A vivência desse momento histórico, em especial, no contexto brasileiro, influenciou as diferentes instâncias da vida humana, sejam elas pessoais, sociais, psicológicas, econômicas, de trabalho, acadêmicas e/ou educacionais. Nesse sentido, a consecução da pesquisa demandou que as estratégias metodológicas estivessem condizentes com o contexto pandêmico. Ao escolher um caminho e deixar de trilhar outros, alguns “fios” ficaram suspensos, fato que não diminui a importância dos achados, mas permitiu a construção de outras problemáticas de pesquisa.

É fundamental retomar que, a presente tese se constitui num Estudo de Caso da EMEF Beija Flor. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de levantamentos de dados a pesquisa documental e o questionário. A primeira, teve como centralidade o PPP (TOROPI, 2019), o Regimento Escolar (TOROPI, 2017a), o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) e o Documento Orientador Curricular Municipal (TOROPI, 2021). O questionário foi direcionado aos membros da comunidade escolar, sendo estes: docentes, gestoras, pais/responsáveis dos estudantes de 5º ano, estudantes do 5º ano e funcionários lotados na educação. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo Franco (2005).

As categorias que orientaram a análise de conteúdo foram redistribuição, reconhecimento e representação. Mediados pelas categorias, em conversas com estudiosos sobre a temática da Justiça Social, foram analisados os dados e construídos os achados da pesquisa. Estes, que não estabelecem uma verdade única, mas estão correlacionados com a problemática que se dedica essa tese. Dedico-me, por ora, a apresentar algumas descobertas da pesquisa, as quais estão vinculadas aos objetivos específicos.

O primeiro momento de análise teve como eixo estruturante o objetivo específico: “verificar a presença de abordagens de Justiça Social nos documentos orientadores da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS”. Para tanto, foi dedicada atenção aos documentos orientadores da EMEF Beija Flor, sendo estes: o PPP (TOROPI, 2019), o Regimento Escolar (TOROPI, 2017a) e o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b). Considerando

que os documentos aceitam diferentes perspectivas, foi necessário contrapor os dados obtidos durante a análise de conteúdo com as impressões dos participantes. Sendo assim, o objetivo específico “analisar de que maneira a comunidade escolar de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social”, se faz presente nos mais diferentes momentos da tese.

A primeira observação da análise de conteúdo se deu ao requerer a disponibilização dos documentos, pois a gestão da escola relatou não ter certeza se estava em posse dos mesmos atualizados, sendo assim, solicitou a SMEC o encaminhamento à pesquisadora. Em posse destes, inferiu-se que estavam desatualizados, sua elaboração não havia sido finalizada e direcionavam-se a toda a rede municipal de educação e não a cada escola. Esse viés, permite considerar que, a elaboração dos documentos se constituiu em uma tarefa burocrática ao invés de participativa, pois sequer a gestão escolar estava ciente de sua elaboração. Essa realidade limita e/ou impede a comunidade de refletir sobre a importância da educação, assim como de planejar conjuntamente um processo que permita transformar a realidade em que se está inserido.

A elaboração participativa dos documentos orientadores da escola, permite a construção coletiva de um ideal educativo, bem como a caminhada coletiva de torná-lo realidade. A elaboração participativa, por exemplo, do Projeto Político Pedagógico possibilita ressignificar sonhos educativos e sociais e, sendo assim, traçar estratégias para torná-los realidade. É necessário a defesa de processos participativos na consecução dos documentos orientadores, a fim de que se consolidem enquanto possibilidade educativa, a qual passa pelo diálogo, trabalho cooperativo e experiência democrática.

A análise dos documentos, no que se refere a categoria representação, evidenciou a defesa de elementos como o diálogo, a democracia, a solidariedade, o cidadão participativo e a afetividade como essenciais no processo educativo. Ademais, consideram que a realidade social da comunidade escolar deve constituir o eixo estruturante da educação e do currículo escolar, a fim de que os sujeitos possam reconhecer e superar as desigualdades e injustiças sociais. No âmbito do conteúdo, os documentos orientadores da EMEF Beija Flor contemplam a participação da comunidade escolar no processo educativo, compreendendo que todos são sujeitos desse processo e não meros espectadores. Portanto, contemplam a representação como elemento fundamental e como possibilidade de Justiça Social.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa concluiu que, entre o ideal, exposto nos documentos e o real (vivenciado) há um abismo a ser superado. Os reais espaços de participação e diálogo são ínfimos, não há um grêmio estudantil, a gestão é escolhida via

indicação do prefeito municipal, as docentes participam de decisões técnicas da escola, os funcionários são convidados a participarem somente de decisões referentes ao seu trabalho e os pais/responsáveis participam de reuniões quando chamados. A realidade participativa apresentada pelos sujeitos da pesquisa contraria não apenas os documentos orientadores da escola, mas as legislações e planos educacionais em nível federal, à exemplo da CF/88, LDB/96 e PNE (2014-2024).

Ao contrário da realidade vivenciada e em consonância com o exposto nos documentos e legislações educacionais, os participantes da pesquisa reclamaram por espaços de diálogo e representação no contexto escolar. Sabe-se que, a abertura ao diálogo, como propõem Freire (2011), é um exercício constante e necessário já que almeja uma educação crítica, problematizadora, emancipatória e voltada à Justiça Social. Ao dar voz aos membros da comunidade escolar, reconhece-se que a educação é coletiva, transcende os muros escolares e passa a ser compreendida como reponsabilidade de todos.

Diferentemente da categoria representação, a análise de conteúdo referente a categoria redistribuição apresentou vinculação entre o que se propõem nos documentos e o que se efetiva na realidade escolar. O município cumpre com as proposições estabelecidas pela CF/88, LDB/96, ECA e PNE (2014-2024), no que se refere as condições de acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar. Ademais, essa concretização contribui para a compreensão do conceito de qualidade educacional pelos participantes.

Por meio de programas e políticas públicas federais, o município de Toropi garante as condições de acesso, permanência dos estudantes e sucesso escolar, em especial, no que se refere ao transporte, alimentação, material-didático e assistência à saúde. Esses elementos, são considerados pelos participantes como direitos de todos e efetivados com qualidade. A inexistência desses direitos resultaria no abandono escolar de alguns estudantes. É sob a garantia de direitos, constitucionalmente assegurados, que se assenta o conceito de qualidade educacional evidenciado na EMEF Beija Flor, pois essas ações contribuem com a diminuição das desigualdades econômicas e escolares.

A presença do Estado na realidade educacional pesquisada, destaca a possibilidade de superação das desigualdades econômicas e escolares por meio da efetivação de políticas públicas. Afinal, o direito ao acesso à educação, não configura por si só uma garantia de tal, já que é necessário que outras ações, como as expressas no município, se consolidem. Esse reconhecimento, permite, que a comunidade lute pela permanência da efetivação de direitos, fazendo com que a efetivação de espaços de participação seja cada vez mais urgente.

A análise de conteúdo que envolveu a categoria reconhecimento trouxe elementos imprescindíveis para se pensar e consolidar uma educação voltada à Justiça Social. Os documentos evidenciaram como emergente efetivar uma educação de viés crítico e cooperativo, pela qual a construção do conhecimento valorize a realidade em que a escola está inserida, permitindo a cada indivíduo analisá-la e, assim, transformá-la. A afetividade, a democracia, a solidariedade, o reconhecimento da realidade social e o pluralismo de ideias são compreendidos como essenciais no processo educativo.

A perspectiva de educação apresentada nos documentos, está correlacionada à percepção dos participantes e, em especial, dos estudantes, ao reconhecerem as desigualdades econômicas e educacionais como algo coletivo. É nessa direção que se observou a defesa da efetivação das políticas públicas direcionadas ao campo educacional, as quais geram impactos na diminuição das desigualdades econômicas e, conseqüentemente, nas educacionais. Contudo, ao evidenciar que a representação não é efetivada no contexto pesquisado, os anseios dos sujeitos da pesquisa dificilmente se transformarão em ações concretas, em possibilidades de diálogo, o que mais uma vez demonstra a dissonância entre o que é proposto nos documentos e o que é efetivado na prática.

Nessa direção, faz-se necessário correlacionar os dados expressos nos documentos aos achados na análise, referentes ao objetivo específico: “compreender em que medida a comunidade escolar percebe o currículo como impulsionador de Justiça Social”. Diferentes entendimentos foram apresentados pelos participantes da pesquisa, no entanto, a concepção do currículo resumido à elementos técnicos como conteúdo, boletim, pareceres e grade curricular foram as mais citadas entre os participantes adultos e por todos os estudantes. Observa-se que, esses elementos estão relacionados a alguns espaços de participação da comunidade escolar, como receber os boletins dos estudantes e/ou pareceres e acompanhar os conteúdos abordados em aula por meio dos cadernos das crianças ou na realização de atividades em casa.

A percepção do currículo como eixo norteador da educação e, portanto, essencial ao futuro dos estudantes também foi apresentada. Entretanto, uma dissonância foi encontrada, pois enquanto o PPP (TOROPI, 2019), o Plano de Estudos (TOROPI, 2017b) e Regimento escolar (TOROPI, 2017a) apontam para uma educação crítica e emancipatória, o DOM (TOROPI, 2021) traça uma caminhada em prol da implementação da BNCC. Portanto, não está tão claro qual o eixo norteador da educação da EMEF Beija Flor. Entretanto, é possível afirmar, que tem se voltado para o aprender-a-aprender, o que obedece à formulação de habilidades e competências que permitam a inserção no mercado de trabalho, bem como a individualidade ressaltada pela meritocracia, uma vez que o currículo está atrelado à BNCC.

A concepção de currículo como agente de transformação social e escolar também foi apresentada, mesmo que pela minoria dos participantes. Segundo estes, o currículo produz reflexos na vida dos indivíduos e, portanto, deve incentivar aos estudantes à leitura crítica das desigualdades que envolvem a sociedade. Ao convidar os participantes a refletir sobre a inserção e/ou presença de temáticas emergentes no currículo escolar, observou-se que, a percepção do currículo como agente de transformação social é mais ampla do que foi evidenciada anteriormente. A grande maioria dos adultos e a totalidade dos estudantes, consideraram que temáticas como a cultura indígena e afro-brasileira, a educação sexual, a desigualdade social, os direitos das crianças e adolescente, a diversidade, gênero e igualdade entre homens e mulheres; e o racismo, devem compor o currículo escolar, pois geram muitas injustiças, as quais precisam ser debatidas e superadas.

Entretanto, mesmo com os participantes adultos e, em especial, os estudantes indicando a necessidade de superar a estrutura do currículo, a partir de uma educação plural, diversa e inclusiva, em que a curiosidade e o diálogo sejam elementos levados em consideração, apenas a temática cultura indígena e afro-brasileira já faz parte do currículo da EMEF Beija Flor. É preciso considerar, que a inserção da temática no espaço escolar é estabelecida legalmente, garantindo sua abordagem como conteúdo, fato que pode estar relacionado às justificativas dos participantes adultos sobre a inserção da temática no currículo não estarem embasadas em argumentos históricos e/ou injustiças. Sendo assim, não, necessariamente, há, de fato, o reconhecimento, como evidenciado por Fraser (2003), mas sim, um reconhecimento legal que faz com que essas temáticas ganhem espaço no currículo escolar e contribuam para que as novas gerações possam romper com paradigmas e, conseqüentemente, formulem uma nova concepção de sociedade e mundo.

É prudente, nesse momento, considerar as aproximações entre Justiça Curricular e a categoria redistribuição. As possibilidades curriculares também estão atreladas as condições objetivas de colocá-la em prática, entre as quais estão a infraestrutura da instituição e as condições de trabalho docente. A pesquisa inferiu que, a EMEF Beija Flor garante condições de infraestrutura e trabalho docente que permitem ampliar as possibilidades pedagógicas, o contato com as famílias e atender as especificidades dos estudantes. A realidade estrutural apresentada, permite que a escola proporcione uma educação de qualidade social a todos os estudantes do município, uma vez que, tanto dos filhos de classes empobrecidas como de classes abastadas convivem e usufruem dos mesmos recursos.

Nesse viés, cabe direcionar atenção aos dados relativos ao objetivo específico: “identificar como a comunidade escolar vive a experiência das desigualdades na escola”. É

importante considerar, que os participantes ressaltaram que as desigualdades escolares na EMEF Beija Flor e, conseqüentemente, no município, não se apresentam de forma exorbitante. Para eles, são as desigualdades econômicas que exercem maior impacto na vida da comunidade escolar, entretanto, as estratégias redistributivas permitem que estas não afetem diretamente a trajetória escolar das crianças.

O primeiro elemento evidenciado sobre as desigualdades ocorreu durante o período pandêmico, vivenciado durante a realização do questionário. Observou-se que, mesmo com estratégias que visassem o acesso igualitário à educação, essa tentativa não se materializou plenamente. Os estudantes menos favorecidos tiveram menos acesso à educação escolar e seus familiares tinham mais dificuldades em auxiliá-los com as tarefas. Ademais, não foram criadas condições de acesso direcionadas às dificuldades econômicas das famílias, contribuindo para que essas desigualdades impactassem ainda mais a vida escolar dos estudantes.

Outros elementos também foram considerados para refletir sobre desigualdades e, conseqüentemente, sobre Justiça Social, os quais englobaram as categorias redistribuição e reconhecimento, por meio do currículo. Como injustiças, foram evidenciados elementos como a privação de direitos básicos constitucionalmente assegurados, a divisão de classes presente na sociedade, as desigualdades de oportunidades, o racismo, o preconceito de gênero e o impacto das desigualdades econômicas nas escolas. A percepção das desigualdades pelos participantes não é relacionada apenas à realidade que vivenciam, mas a um aspecto amplo da sociedade.

Ao falar sobre Justiça Social foram evidenciados elementos que compreendem a escola como espaço de sociabilização, de transformação social, de experiência e de diálogo. Com um currículo voltado à uma percepção crítica da sociedade, a importância das condições estruturais e de qualificação profissional também foram salientadas no sentido de que, se valorizadas, podem contribuir para a diminuição das injustiças sociais. A igualdade de oportunidades foi um elemento preponderante, junto a luta contra as discriminações econômicas e de reconhecimento.

Entretanto, uma forma de justiça e/ou injustiça que não foi evidenciada pelos participantes é a representação. Em diversos momentos os participantes reclamaram pela ampliação de espaços de participação, deram ideias de oficinas a serem desenvolvidas na escola e os próprios estudantes apresentaram diversas possibilidades educativas. Mais uma vez é necessário relatar que a democracia não se aprende apenas como conceito, já que é necessário experienciá-la, vivenciá-la, compreender a sua importância na sociedade, compreendê-la como direito e não como favor. A inexistência de espaços participativos, de diálogo e construção coletiva faz com que os sujeitos não conheçam outra forma de resolver os problemas que os

afetam e, conseqüentemente, aceitem decisões hierárquicas, à exemplo da escolha dos gestores por indicação política e não eleição.

Encerra-se essas considerações com inferências construídas a partir dos dados obtidos sobre os objetivos já apresentados, os quais congregam respostas ao objetivo específico: “Analisar de que maneira a comunidades escolar de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS entende a função social da escola e constrói (ou não) a Justiça Social”. É sobre os aspectos redistributivos que se evidenciou ações da EMEF Beija Flor e, conseqüentemente, do município de Toropi em prol da Justiça Social. Ações estas, essenciais para que o impacto das desigualdades econômicas não exerça total influência nas desigualdades escolares.

A função social da escola, na perspectiva dos participantes e, em especial, dos estudantes, se dá na formação de indivíduos críticos, conhecedores da realidade que vivenciam e propulsores de ações que visam sua transformação. Evidenciou-se, em específico pelos estudantes, que a escola deve elaborar um currículo em que as injustiças e desigualdades sociais sejam conteúdos a serem debatidos. Os estudantes demonstraram a curiosidade por aprofundar conhecimentos sobre temas emergentes na sociedade, os quais causam novas formas de opressão. Esse reconhecimento, indica que a função social da escola não está centrada somente, como propõem a BNCC, na formação de indivíduos capazes de aprender-a-aprender. A função social da escola está em formar indivíduos democráticos, participativos, cooperativos e críticos, em busca de uma sociedade voltada à Justiça Social.

É preciso considerar que, o grupo de estudantes propôs um maior número de possibilidades educativas, em prol da Justiça Curricular e Justiça Social, por terem menos influências das relações de dominação. É sob o grupo de participantes adultos que as relações de politicagem e avaliações em larga escala, meritocracia, entre outras, exerce maior impacto. Ademais, essas relações de poder inviabilizam espaços de representação e, portanto, de sonhos educacionais.

Mesmo com os participantes solicitando ações de reconhecimento dos desfavorecidos e espaços de representação, as relações de poder impedem que esse viés de educação se concretize. A gestão segue vinculada à partidos políticos, não há espaços de paridade participativa dentro da instituição escolar, os estudantes não possuem voz ativa e os pressupostos neoliberais vem ganhando força dentro da instituição escolar, uma vez que o currículo está estritamente vinculado à BNCC. Essa realidade se mantém devido a inexistência de espaços de representação, uma vez que todos os participantes reclamaram por mais espaços de diálogo, de cooperação e participação coletiva.

A escola pesquisada se constitui em uma impulsionadora de Justiça Social, pois cumpre com a garantia de direitos constitucionalmente assegurados, os quais visam diminuir e/ou eliminar os impactos das desigualdades econômicas e sociais. Para além, efetiva uma escola de qualidade social para todos, de modo que, os estudantes das mais diferentes classes sociais usufruam do mesmo bem social e compreendam/defendam que as desigualdades devem ser sanadas. No entanto, um risco emerge, pois ao mesmo tempo em que garante direitos redistributivos, cumpre também com medidas curriculares, à exemplo da BNCC, o que limita seu potencial crítico e emancipatório.

Por fim, é fundamental ressaltar que, a implementação de políticas públicas gera impacto positivo, gera a possibilidade de reconhecimento de que as injustiças são construções sociais e, portanto, devem ser sanadas. É fundamental valorizar a percepção dos estudantes sobre a emergência da Justiça Curricular no campo educacional, não como uma utopia, mas como possibilidade de transformação e, conseqüentemente, de efetivação de uma sociedade voltada à Justiça Social. A escola pública é um agente potente de transformação social, sendo assim, deve ser considerada como um bem público, em que as lutas pela sua garantia devem ser constantemente encorajadas e materializadas.

O grande entrave evidenciado, na realidade pesquisada, para efetivação da Justiça Curricular e Justiça Social, é a negação de espaços de representação. A comunidade escolar almeja uma educação crítica e emancipatória ao mesmo tempo que não possui abertura para consolidá-la. Sem diálogo e sem processos democráticos, os anseios apresentados continuarão ou, então, demandarão uma longa caminhada para sair do âmbito dos sonhos para o âmbito da realidade concreta.

Por fim, ao final da tese é possível considerar que, a Justiça Curricular e a Justiça Social demandam lutas coletivas e constantes, considerando o âmbito da redistribuição, reconhecimento e representação. A escola passa a configurar um dos possíveis espaços de formação de indivíduos conscientes, da emergência de mudanças curriculares e sociais em prol da Justiça Social. É, nessa direção, que a defesa da escola pública se faz imprescindível.

A partir do exposto, é necessário evidenciar que, os resultados obtidos na presente tese serão apresentados e debatidos com o grupo de participantes da pesquisa, bem como com a comunidade escolar da EMEF Beija Flor. Esse retorno ao contexto da pesquisa, permitirá que os próprios sujeitos consigam coletivamente refletir sobre o contexto educacional que vivenciam e construirão mudanças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira. Direito à Educação como Princípio de Justiça Social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.
- ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista -SP (2005-2012)**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214631, p.1-20, 2019.
- ARROYO, Miguel González. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out./dez., 2018.
- ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 15- 47, jul./set. 2015.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: José Gimeno Sacristán. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1ed.Porto Alegre: Penso, 2013, v., p. 108-125.
- ARROYO, Miguel González. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 17 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 18 out. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Lei 10.576/1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e dá outras providências. Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional. MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEZERRA, Paula de Souza. **As esferas pública e privada no capitalismo tardio: O papel da educação**. 2017. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5585933. Acesso em: 10 abr. 2020.

BUFALO, Katia Silva. **Políticas Públicas para a Leitura: A Mercantilização da Educação**. 2018. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Londrina, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6748098. Acesso em: 10 abr. 2020.

CÂNDIDO, Rita de Kássia. **Gestão Democrática da Escola: possibilidades e dificuldades dos pais e dos gestores do Ensino Fundamental**. 2016. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3637742. Acesso em: 10 abr. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. p. 295-316. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

- CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 114 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202032/001106246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CONNELL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 2006.
- COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez, nº 27, p. 183-213, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v.18, n.2, jul/dez. 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- DIAS, Adelaide Alvez. **A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos**. n.d. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/A-ESCOLA-COMO-ESPA%C3%87O-DE-SOCIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- DUARTE, Alexandre William Barbosa.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020.
- DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 46. p. 1- 28, Dez. 2019.
- DUBET, François. *Lo que nos une: como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. 1ªed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017.
- DUBET, François. *Por que preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.29-45, julho/2003.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, ma./ago, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2020.

FERNANDES, B.C. *et al.* **Conselhos de Escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. *La justicia social em la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación*. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** p. 18 – 88. Madrid: Morata, 2003.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, nº 63, out., p.7-20, 2002.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. p. 11-30. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: SP. Ed. Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, Luís Armando. Desafios de uma educação humanizadora. In: MIOLA, Alessandro; HAUSCHILDT, Geonice Zago Tonini; SILVA, Jolair da Costa. (Orgs.). **70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Educação Humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2019.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. , p. 67-71, 2006,

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. Repensando a Linguagem da Escola. *In*: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry Armand Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, p. 33-42, 1997a.

GIROUX, Henry Armand. Rumo a uma nova Sociologia do Currículo. *In*: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry Armand Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, p. 43-53, 1997b.

GIROUX, Henry Armand. Professores como intelectuais transformadores. *In*: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry Armand Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997c.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis; GANDIN, Luís Armando. A. O Conceito de Qualidade na Educação: articulações e rearticulações nas disputas por hegemonia. **Revista Pedagógica** (Unochapecó. *Online*), v. 16, p. 49-63, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2721>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GUTIERREZ, Aparecida Ferreira da Silva. **O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: sentidos da alfabetização no Brasil**. 2017. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5763452. Acesso em: 10 dez. 2020.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, jul./set, p. 835 - 850, 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradutores: Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefefer, São Paulo: Ed. Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10019>. Acesso em 10 jan. 2021.

MARIN, Elizara Carolina. O ofício da pesquisa: processos do fazer. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy; [Et al]. (Org.). **Metodologias de Pesquisa em Comunicação: Olhares, Trilhas e Processos**. p. 65-90. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima. **O programa dinheiro direto na escola e a democratização da gestão escolar no município de Londrina – PR**. 2016. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4038028. Acesso em: 20 jan. 2021.

MILITÃO, Silvio César Nunes; MILITÃO, Luciane Silva da Costa. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Periódico Horizontes**. USF- Itatiba, SP: Brasil, 2018.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. p. 9-29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça Social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-03052021000100300&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2022.

MORSCHBACHER, Márcia. Ciência e Educação Escolar em tempos de obscurantismo. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v3i1.2876>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2017. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172459>. Acesso em: 15 out. 2020.

MOTA, Giane Aparecida Sales da Silva. **A escola está fechada, a professora não foi! Governamentalidade na infância**. 2014. 105 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba: SP, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1884691. Acesso em: 15 out. 2020.

MURILLO, Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3(2), 13-32, 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBPAAE* - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 7 jan. 2021.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.** 2017. 226 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, São Paulo. 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4333.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano, *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. Boletim regional, urbano e ambiental, *IPEA*, jul.-dez., 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21_Ensaio5.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

PERES, Ana Paula Franzini. **Gestão Democrática e conselhos de escola no município de Araraquara/SP.** 2016. 134 p. TESE (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3748334 Acesso em: 20 fev. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da Justiça Curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17,

n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018

PROSPERI, Luciane Oliveira; FRIAS, Lincoln. Os beneficiários do programa Bolsa Família e o mercado de trabalho: uma análise bibliográfica sobre o “efeito preguiça”. **Revista Sociais & Humanas**, v. 33, n.1, p.78-94, 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Nova tradução, baseada na edição americana revista pelo autor, Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Álvaro de Vita. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Michele; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular no Plano Nacional de Educação (2014-2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57628>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. A liberdade de ensino, a pluralidade de concepções pedagógicas e o conteúdo político da educação. **Quaestio Iuris**, vol. 14, nº. 04, p. 1001-1038, Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/50874>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática [recurso eletrônico]**; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2020. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2298038>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *In: Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Amp; Ciências Sociais**, 1(1), 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TOROPI. Regimento Escolar. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). 2017a.

TOROPI. Plano de Estudos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Beija Flor”. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). n.p. 2017b.

TOROPI. Projeto Político Pedagógico (PPP). Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). 2019.

TOROPI. Documento Orientador Curricular Municipal (DOM). Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.20, n.1, p.14-39, jan./mar. 2022

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e Justiça Social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2014.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, Justiça e Inclusão. *In: Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Livia Silva.; HENRIQUE, Flávia Conceição dos Santos. Segurança alimentar e nutricional em programa de alimentação: aproximações e distâncias entre bases normativas de institucionalização. **Revista Revise**, vol. 3, nº fluxo contínuo, p.46-63, 2018.

SANTOS, Isabela Macena dos; PRADO, Edna do. Entre a Eleição e a Indicação Política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 59-86, Jan/Abr 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602018000100059&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/355>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

SILVA, Luciana Guilhermano da. **Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM**. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19715>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de Justiça Curricular: problematizações ao Processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e168824, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; *et al.* Centralidade da Família e da Infância nos Programas de Transferência de Renda. *In: O mito e a realidade no enfrentamento à pobreza na América Latina: estudo comparado de programas de transferência de renda no Brasil, Argentina e Uruguai.* (Org.) Maria Ozanira da Silva e Silva, São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 777-794, 4 set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i3.9267>. Acesso em: 16 jan. 2021.

RODRIGUES, Flávia Covalesky de Souza; DO NASCIMENTO, Thaiane Bonaldo; RAMOS, Nara Vieira. Avaliações em larga escala: influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. **Retratos Da Escola**, v. 15, n. 32, p. 339–358, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1279>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei n. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 304-316, jun./set.. Seção Temática Raça e Cultura, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v21n62/1518-5370-tei-21-62-0304.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SOUSA, Larissa Renó Gomide. **Trajetórias escolares no Ensino Fundamental: estudo de uma escola pública.** 2015. 66 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus Araraquara), Araraquara, São Paulo. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/88e53787-d510-4f87-9337-95f2d4d7f7c4/content>. Acesso em: 15 jul. 2020.

STURM, Márcia de Fatima Delanholo. **Gestão e medo no cotidiano escolar: relatos de diretores de escola.** 2014. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP. 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2085469. Acesso em: 15 jul. 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TORRENCILLA, Javier Murillo; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. *Hacia un concepto de Justicia Social.* REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** Madrid, v. 9, n. 4, 2011. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>. Acesso em: 28 dez. 2020.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, v.34, nº.2, p. 135-152, maio/agos. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 28 dez. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 48, p. 289-307, abr/jun, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HX33FhzFHkZmG9JbpDsQF9w/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.94-108, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/7.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª. Edição. n.p. Editora Papirus: Campinas, São Paulo, 2002.

ZAMBERLAN, Luciano. *et al.* **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamentos e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XIMENES, Daniel de Aquino; AGATTE, Juliana Picoli. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p.11-19, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1662>. Acesso em: 28 dez. 2020.

APÊNDICE I - TABELA DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

Autor(a)	Ano/Tipo	Título	Orientador(a)	Palavras Chaves	Instituição
Giane Aparecida Sales da Silva Mota	2014 Tese	A escola está fechada, a professora não foi! Governamentalidade da infância	Maria Lucia de Amorim Soares	Infância. Devir – criança. Biopolítica. Governamentalidade.	Universidade de Sorocaba
Flavia Graziela Moreira Passalacqua	2017 Tese	Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar	Edson do Carmo Inforsato	Formação Continuada em Serviço; Necessidades Formativas;Desenvolvimento Profissional;Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara))
Ana Paula Franzini Peres	2016 Tese	Gestão Democrática e conselhos de escola no município de Araraquara/SP	Maria Teresa Miceli Kerbauy	Conselho Escolar;Gestão Democrática;participação popular;escola;comunidade escolar.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
Kelcia Rezende Souza	2017 Tese	Direito à Educação nos Países membros do Mercosul: um estudo comparado	Maria Teresa Miceli Kerbauy	Direito à educação; Integração regional; Política educacional; Mercosul	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
Abigail Bastos Evangelista	2016 Tese	A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo	Joao Augusto Gentilini	Educação do campo;Políticas públicas de educação;Política de Educação do Campo;Gestão educacional;Gestão das escolas do campo;Qualidade da educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
Marcia de Fatima Delanholo Sturm	2014 Dissertação	Gestão e Medo no Cotidiano Escolar: Relatos de Diretores de Escola	Eliete Jussara Nogueira	Gestão Escolar. Educação. Cotidiano Escolar.	Universidade de Sorocaba
Edwylson de Lima Marinheiro	2016 Dissertação	O programa dinheiro direto na escola e a democratização da gestão escolar no município de londrina – PR	Maria Jose Ferreira Ruiz	Dinheiro Direto na Escola; Gestão Escolar; Democratização	Universidade Estadual de Londrina
Renata Miranda de Araújo	2015 Dissertação	A Liberdade como Princípio para uma Educação Transformadora	Leoni Maria Padilha Henning	Educação. Liberdade. Humanização. Transformação. Existência. Paulo Freire.	Universidade Estadual de Londrina
Larissa Renó Gomide de Sousa	2015 Dissertação	Trajetórias escolares no Ensino Fundamental: estudo de uma escola pública	Luci Regina Muzzeti	Trajetória escolar, baixo rendimento escolar, capital cultural.	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara)
Katia Silva Bufalo	2018 Dissertação	Políticas Públicas para a Leitura: A Mercantilização da Educação	Maria Jose Ferreira Ruiz	Políticas Públicas de Leitura; Democratização da leitura; Público-privado; Mercantilização da educação	Universidade Estadual De Londrina
Aparecida	2017	O Pacto Nacional da	Vania	Alfabetização. Formação	Universidade

Ferreira da Silva	Dissertação	Alfabetização na Idade Certa: Sentidos da Alfabetização No Brasil	Regina Boschetti	docente. PNAIC.	de Sorocaba
Rita de Kassia Carneiro Cândido	2016 Dissertação	Gestão Democrática Da Escola: Possibilidades E Dificuldades Na Percepção dos Pais e dos Gestores do Ensino Fundamental	Joao Augusto Gentilini	Gestão Democrática – Gestão Escolar -LDB – Participação – Pais	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara)
Miriam Raymundo da Silva	2014 Dissertação	A construção da identidade docente: o silenciamento e as relações dicotômicas entre o rural e o urbano	Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques	Identidade Docente; Escola no Campo; Formação Docente.	Centro Universitário Moura Lacerda
Paula de Souza Bezerra	2017 Dissertação	As esferas pública e privada no capitalismo tardio: O papel da educação	Rosa de Lourdes Aguilari Verastegui	Esfera Pública e Privada; Capitalismo Tardio; Educação	Universidade Estadual de Londrina
Aparecida Ferreira da Silva Gutierrez	2017 Dissertação	O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: sentidos da alfabetização no Brasil	Vania Regina Boschetti	Alfabetização. Formação docente. PNAIC.	Universidade de Sorocaba

APÊNDICE II - TABELA DE TESES E DISSERTAÇÕES LUME E MANANCIAL

Autor(a)	Ano/Tipo	Título	Orientador(a)	Palavras Chaves	Instituição
Simone Costa Moreira	2017 Tese	Efeito do território periférico no trabalho escolar : análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Luis Armando Gandin	Trabalho escolar. Periferia urbana. Efeito do território. Desescolarização da escola.	UFRGS
Tiago Cortinaz	2019 Tese	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	Luis Armando Gandin	BNCC; política curricular; currículo escolar; conhecimento escolar	UFRGS
Luciana Guilhermano da Silva	2019 Dissertação	Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM	Marilene Gabriel Dalla Corte	Cultura. Currículo. Educação Superior. Curso de Pedagogia. Formação Docente.	UFSM
Silvia Leticia de Freitas Neto	2019 Dissertação	Rede de atendimento na interface das políticas sociais básicas para as famílias na Vila Sul em Caçapava do Sul, RS	Nara Ramos Vieira	Rede de Atendimento, Políticas Públicas Sociais Básicas, Famílias.	UFSM

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO 1 – PARTICIPANTES ADULTOS

QUESTIONÁRIO 1 RELATIVO

AS DOCENTES

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: ()

Professora () Gestora

2. Idade? _____
3. Escolaridade
 - () Ensino Fundamental Incompleto;
 - () Ensino Fundamental Completo;
 - () Ensino Médio Incompleto;
 - () Ensino Médio Completo
 - () Ensino Técnico;
 - () Ensino Superior Incompleto;
 - () Ensino Superior Completo;
 - () Magistério;
 - () Especialização;
 - () Mestrado;
 - () Outro. _____
4. Em que instituição realizou a sua formação em nível superior?
5. A quanto tempo atua na rede municipal de educação de Toropi?
 6. Você atua em outra rede de ensino? () Sim. () Não.
7. Marque as funções/cargos em que você já atuou na rede municipal de Toropi
 - () Professora.
 - () Diretora.
 - () Vice-diretora.
 - () Coordenadora-pedagógica.
 - () Secretaria da Educação.
8. Religião
 - () Católica;
 - () Evangélica;
 - () Sem religião;
 - () Umbanda/Candomblé;
 - () Outro. _____
 - () Branca;
 - () Preta;
 - () Parda;
 - () Amarela.
9. A sua renda familiar mensal é de aproximadamente
 - () Não tem renda.
 - () Menos de 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00).
 - () De 1 a 3 salários mínimos (entre R\$ 1.045,00 e R\$ 3.135,00).
 - () De 3 a 5 salários mínimos (entre R\$ 3.135 e 5.225,00).
 - () Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 5.225,00).
10. Na sua opinião o transporte escolar ofertado aos estudantes é:
 - () De excelente qualidade;
 - () Bom;

() Médio;

() Ruim;

() Péssimo;

() Outro. _____

10.1. Você teria sugestões para melhoria do transporte escolar? Quais?

11. A escola fornece materiais escolares (lápiz, livros, borracha, cadernos, tesoura, etc) para os estudantes? () Sim. () Não. () Não sei.

12.1 Para você é importante a oferta desses materiais escolares? Por quê?

13. Para você a merenda oferecida as crianças é

() Excelente;

() Boa;

() Média;

() Ruim.

() Outro. _____

13.1. Para você qual a importância de ser oferecida a merenda escolar aos estudantes?

14. Para você a estrutura física da escola (prédio, quadras, biblioteca, refeitório, pátio, etc) é:

() Excelente;

() Boa;

() Média;

() Ruim.

() Outro. _____

14.1. Você teria sugestões de como melhorar a estrutura física da escola? Quais?

15. Para você qual a importância de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola?

16. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?

() Sim.

() Não.

() Mais ou menos.

() Não sabia que as escolas tinham um Projeto Político Pedagógico.

() Outro. _____

16.1. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim. () Não. () Não sei.

16.2. Para você o que é o Projeto Político Pedagógico da escola?

17. A sua escola possui Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar?

() Sim. () Não. () Não sei.

17.1. Você já participou da Associação de Pais e Mestres? () Sim. () Não.

17.2. Você já participou do Conselho Escolar? () Sim. () Não.

17.3. Se já participou da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho escolar como foi a sua experiência?

17.4. Responda essa pergunta apenas se nunca participou da Associação de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar. Porque nunca participou?

18. Na sua opinião os pais e/ou responsáveis dos estudantes são ouvidos nas decisões escolares?
 Sim. Não. Às vezes;
- 18.1. Em que momento as professoras são convidadas a participar das decisões escolares?
- 18.2. Você teria sugestões de como ampliar a participação das professoras nas decisões escolares? Quais?
19. Você teria sugestões de ações que permitiram a participação ativa dos estudantes na escola?
20. Você considera que as famílias são participativas no espaço escolar?
 Sim. Não. Mais ou menos.
- 20.1. Você considera importa a participação das famílias na escola? Teria sugestões de como melhorar essa participação?
21. Para você o programa Bolsa Família é
 Excelente.
 Bom.
 Sem importância.
 Ruim.
 Outro. _____
- 21.1. Justifique sua resposta sobre o programa Bolsa Família.
- 21.2. Você conhece os critérios para ser beneficiário do Bolsa Família, valor atual e deveres a serem cumpridos para receber esse benefício? Pode descrever o que conhece!
22. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?
 Sim. Não. Já ouvi falar.
- 22.1. Para você qual a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente?
23. Como você percebe a atuação do Conselho Tutelar na sua cidade?
24. Para você qual a melhor forma de administrar a escola?
 Gestão Democrática.
 As decisões devem ser tomadas apenas pelos gestores.
 As decisões devem ser tomadas apenas por professoras e gestores.
 As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos pais.
 As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos funcionários.
 Outro tipo. _____
- 24.1. Na sua opinião o que seria a Gestão Democrática?
25. Para você como deveria ser feita a escolha do diretor(a) da escola?
 Indicação do prefeito.
 Eleição através do voto da comunidade escolar (pais, estudantes, funcionários e professores).
26. Como você percebe a influência das avaliações em larga escala (PROVA ANA, nota do IDEB) no seu trabalho enquanto docente?
- 26.1. Na sua opinião o IDEB é uma forma justa de avaliar a educação escolar?
 Sim. Não Mais ou menos.
- 26.2. Justifique sua resposta referente a pergunta anterior.
27. Se você pudesse pontuar 3 qualidades da escola em que trabalha quais seriam?
28. Se você pudesse pontuar 3 defeitos da escola em que trabalha quais seriam?
24. Se você pudesse pontuar 3 sugestões para melhorar a qualidade em que trabalha quais seriam?

QUESTIONÁRIO 1 RELATIVO AOS FUNCIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação

() Funcionário(a).

1. Qual a sua idade?
2. Escolaridade
 - () Ensino Fundamental Incompleto;
 - () Ensino Fundamental Completo;
 - () Ensino Médio Incompleto;
 - () Ensino Médio Completo
 - () Ensino Técnico;
 - () Ensino Superior Incompleto;
 - () Ensino Superior Completo;
 - () Magistério;
 - () Especialização;
 - () Mestrado;
 - () Outro. _____
3. Religião
 - () Católica;
 - () Evangélica;
 - () Sem religião;
 - () Umbanda/Candomblé;
 - () Outro. _____
4. Raça
 - () Branca;
 - () Preta;
 - () Parda;
 - () Amarela.
5. A sua renda familiar mensal é de aproximadamente
 - () Menos de 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00).
 - () De 1 a 3 salários mínimos (entre R\$ 1.045,00 e R\$ 3.135, 00).
 - () De 3 a 5 salários mínimos (entre R\$ 3.135 e 5.225,00).
 - () Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 5.225,00).
6. A quanto tempo está trabalhando como funcionário da educação?
7. Na sua opinião o transporte escolar ofertado aos estudantes é:
 - () De excelente qualidade;
 - () Bom;
 - () Médio;
 - () Ruim;
 - () Péssimo;
 - () Outro. _____
- 7.1 Você teria sugestões para melhoria do transporte escolar? Quais?
8. A escola fornece materiais escolares (lápiz, livros, borracha, cadernos, tesoura, etc) para os estudantes?
 - () Sim. () Não. () Não sei.
- 8.1. Para você é importante a oferta desses materiais escolares? Por quê?
 - 9. Para você a merenda oferecida as crianças é
 - () Excelente;
 - () Boa;
 - () Média;
 - () Ruim.
 - () Outro. _____
- 9.1. Para você qual a importância de ser oferecida a merenda escolar aos estudantes?
 - 10. Para você a estrutura física da escola (prédio, quadras, biblioteca, refeitório, pátio, etc) é:
 - () Excelente;
 - () Boa;
 - () Média;
 - () Ruim.
 - () Outro. _____
 - 10.1 Você teria sugestões de como melhorar a estrutura física da escola? Quais?
 - 10.2. Para você qual a importância de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola?
 - 11. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?
 - () Sim.
 - () Não.
 - () Mais ou menos.
 - () Não sabia que as escolas tinham um Projeto Político Pedagógico.
 - () Outro. _____
 - 11.1. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?
 - () Sim. () Não. () Não sei.
 - 11.2. Para você o que é o Projeto Político Pedagógico da escola?
 - 12. A sua escola possui Conselho Escolar? () Sim. () Não. () Não sei.
 - 12.1. Você já participou do Conselho Escolar?
 - () Sim. () Não.
 - 12.2. Se já participou do Conselho Escolar. Como foi participar?
 - 12.3. Caso nunca tenha participado. Porque nunca participou?
 - 13. Na sua opinião os funcionários são ouvidos nas decisões escolares?
 - () Sim.
 - () Não.
 - () Às vezes;
 - () Não tenho conhecimento sobre isso.
 - 13.1. Em que momento funcionários são convidados a participar das decisões escolares?
 - 13.2. Você teria sugestões de como ampliar a participação dos funcionários nas decisões escolares? Quais?
 - 14. Sua família é ou já foi beneficiada pelo programa Bolsa Família? () Sim () Não

14.1. Responda essa pergunta apenas se já foi ou é participante do Programa Bolsa Família. De que forma o Bolsa Família ajudou na permanência do seu filho na escola?

14.2. Para você o programa Bolsa

Família é

Excelente.

Bom.

Sem importância.

Ruim.

Outro. _____

14.2.1. Justifique sua resposta sobre o programa Bolsa Família.

14.3. Você conhece os critérios para ser beneficiário do Bolsa Família, valor atual e deveres a serem cumpridos para receber esse benefício? Pode descrever o que conhece!

15. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

Sim. Não. Já ouvi falar.

15.1. Para você qual a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente?

16. Como você percebe a atuação do Conselho Tutelar na sua cidade?

17. Para você qual a melhor forma de administrar a escola?

Gestão Democrática.

As decisões devem ser tomadas apenas pelos gestores.

As decisões devem ser tomadas apenas por professoras e gestores.

As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos pais.

As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos funcionários.

Outro tipo. _____

17.1 Na sua opinião o que seria a Gestão Democrática?

18. Para você como deveria ser feita a escolha do diretor(a) da escola?

Indicação do prefeito.

Eleição através do voto da comunidade escolar (pais, estudantes, funcionários e professores).

19. Se você pudesse pontuar 3 pontos positivos da escola em que trabalha quais seriam?

20. Se você pudesse pontuar 3 defeitos da escola em que trabalha quais seriam?

20. Se você pudesse pontuar 3 sugestões para melhorar a escola em que trabalha quais seriam?

QUESTIONÁRIO 1 RELATIVO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação

- () Pais e/ou Responsável.
1. Qual a sua idade? _____
 2. Qual o seu trabalho? _____
 3. Escolaridade
 - () Ensino Fundamental Incompleto;
 - () Ensino Fundamental Completo;
 - () Ensino Médio Incompleto;
 - () Ensino Médio Completo
 - () Ensino Técnico;
 - () Ensino Superior Incompleto;
 - () Ensino Superior Completo;
 - () Magistério;
 - () Especialização;
 - () Mestrado;
 - () Outro. _____
 4. Religião
 - () Católica;
 - () Evangélica;
 - () Sem religião;
 - () Umbanda/Candomblé;
 - () Outro. _____
 5. Raça
 - () Branca;
 - () Preta;
 - () Parda;
 - () Amarela.
 6. A sua renda familiar mensal é de aproximadamente
 - () Não tem renda.
 - () Menos de 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00).
 - () De 1 a 3 salários mínimos (entre R\$ 1.045,00 e R\$ 3.135, 00).
 - () De 3 a 5 salários mínimos (entre R\$ 3.135 e 5.225,00).
 - () Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 5.225,00).
7. Seu filho(a) utiliza do transporte escolar para ir até a escola? () Sim. () Não.
- 7.1 Pergunta voltada apenas aos que responderam "NÃO" na pergunta anterior. Porque seu filho(a) não utiliza o transporte público para ir à escola?
- 7.2 Na sua opinião o transporte escolar ofertado aos estudantes é:
- () De excelente qualidade;
 - () Bom;
 - () Médio;
 - () Ruim;
 - () Péssimo;
 - () Outro. _____
- 7.3 Você teria sugestões para melhoria do transporte escolar? Quais?
8. A escola fornece materiais escolares (lápiz, livros, borracha, cadernos, tesoura, etc) para os estudantes?
 - () Sim. () Não. () Não sei.
 - 8.1. Para você é importante a oferta desses materiais escolares? Por quê?
 - 8.2. Seu filho(a) depende da oferta desse materiais para frequentar a escola?
 - () Sim. () Não. () Mais ou menos.
 9. O seu filho (a) consome a merenda oferecida na escola?
 - () Sim. () Não. () Mais ou menos.
 - 9.1. Pergunta voltada aos que responderam "NÃO" na pergunta anterior. Porque motivo seu filho(a) não consome a merenda oferecida na escola?
 - 9.2. Para você a merenda oferecida as crianças é
 - () Excelente;

- Boa;
 Média;
 Ruim.
 Outro. _____
- 9.2.1. Para você qual a importância de ser oferecida a merenda escolar aos estudantes?
10. Para você a estrutura física da escola (prédio, quadras, biblioteca, refeitório, pátio, etc) é:
- Excelente;
 Boa;
 Média;
 Ruim.
 Outro. _____
- 10.1. Você teria sugestões de como melhorar a estrutura física da escola? Quais?
- 10.2 Para você qual a importância de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola?
11. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?
- Sim.
 Não.
 Mais ou menos.
 Não sabia que as escolas tinham um Projeto Político Pedagógico.
 Outro. _____
- 11.1. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?
- Sim. Não. Não sei.
- 11.2. Para você o que é o Projeto Político Pedagógico da escola?
12. A sua escola possui Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar?
- Sim. Não. Não sei.
- 12.1. Você já participou da Associação de Pais e Mestres? Sim. Não.
- 12.2. Você já participou do Conselho Escolar? Sim. Não.
- 12.3. Se já participou da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho escolar como foi a sua experiência?
- 12.4. Caso nunca tenha participado da Associação de Pais e Mestres e/ou do Conselho Escolar. Porque nunca participou?
13. Na sua opinião os pais e/ou responsáveis dos estudantes são ouvidos nas decisões escolares?
- Sim.
 Não.
 Às vezes;
 Não tenho conhecimento sobre isso.
- 13.1. Em que momento os pais e/ou responsáveis são convidados a participar das decisões escolares?
- 13.2. Você teria sugestões de como ampliar a participação dos pais e/ou responsáveis nas decisões escolares? Quais?
14. Você teria sugestões de ações que permitiram a participação ativa dos estudantes na escola?
15. Sua família é ou já foi beneficiada pelo programa Bolsa Família? Sim. Não.
- 15.1. Responda essa pergunta apenas se já foi ou é participante do Programa Bolsa Família. De que forma o Bolsa Família ajudou na permanência do seu filho na escola?
- 15.2. Para você o programa Bolsa Família é
- Excelente.
 Bom.
 Sem importância.
 Ruim.
 Outro. _____
- 15.2.1. Justifique sua resposta sobre o programa Bolsa Família.
- 15.3. Você conhece os critérios para ser beneficiário do Bolsa Família, valor atual e deveres a serem cumpridos para receber esse benefício? Pode descrever o que conhece!
16. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?
- Sim. Não. Já ouvi falar.
- 16.1 Para você qual a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente?
17. Como você percebe a atuação do Conselho Tutelar na sua cidade?
18. Para você qual a melhor forma de administrar a escola?
- Gestão Democrática.
 As decisões devem ser tomadas apenas pelos gestores.
 As decisões devem ser tomadas apenas por professoras e gestores.
 As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos pais.
 As decisões devem estar de acordo com a necessidade dos funcionários.

- () Outro tipo. _____
19. Na sua opinião o que seria a Gestão Democrática?
20. Para você como deveria ser feita a escolha do diretor(a) da escola?
- () Indicação do prefeito.
- () Eleição através do voto da comunidade escolar (pais, estudantes, funcionários e professores).
21. Se você pudesse pontuar 3 qualidades da escola de seu filho(a) quais seriam?
22. Se você pudesse pontuar 3 defeitos da escola de seu filho(a) quais seriam?
23. Se você pudesse pontuar 3 sugestões para melhorar a qualidade da escola de seu filho(a) quais seriam?

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO 2 – PARTICIPANTES ADULTOS

1. Ao observar os dois lados da Imagem 1 descreva o que você percebe em cada uma das imagens?



1.1. Qual das duas imagens você escolheria? Por quê?

2. Ao observar a Imagem A e a Imagem B compare as duas imagens?

IMAGEM A

IMAGEM B



2.1. Vendo as duas imagens o que te leva a pensar?

3. O que você pensa sobre as desigualdades sociais? Por quê?



3.1. Em Toropi têm alguma situação parecida com a da foto do menino no lixão?

4. Você percebe situações/elementos de desigualdade escolar no município de Toropi? Pode citar algumas?

4.1. Teve alguma situação que aconteceu na escola e te incomodou? Descreva como foi isso.

4.1.2. Na sua opinião, como poderíamos resolver essas situações?

5. Para você o que é “Currículo Escolar”?

5.1. O que você pensa sobre o currículo que é desenvolvido na escola?

5.2. Qual a sua opinião sobre os temas abaixo serem trabalhados na escola:

- a) Bullying;
- b) Cultura Indígena e Afro-brasileira;
- c) Educação sexual;
- d) Desigualdade Social;
- e) Direito das Crianças e adolescentes;
- f) Diversidade;
- g) Gênero;
- h) Igualdade entre homens e mulheres;
- i) Racismo;

5.3. O currículo escolar pode ajudar a construir uma sociedade para todos e todas? Por quê?

6. Para você qual foi o impacto causado pela pandemia na educação dos estudantes de Toropi?

6.1. Como você avaliaria a organização da escola durante a pandemia de COVID-19?

7. PERGUNTA VOLTADA APENAS AOS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES. Quais as dificuldades que enfrentou para auxiliar nas tarefas escolares durante a pandemia de COVID-19?

8. PERGUNTA VOLTADA APENAS AS DOCENTES. De que forma a pandemia impactou no seu trabalho docente?

9. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que os estudantes enfrentaram durante a pandemia de COVID-19 nas escolas de Toropi?

10. Que palavras vêm a sua mente quando ouve “Injustiça Social na Escola”?

11. Que palavras vêm a sua mente quando ouve “Justiça Social na Escola”?

12. O que você espera da escola para a vida de seu filhos e/ou estudantes?

13. Descreva a escola dos seus sonhos.

APÊNDICE V - QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO

1. Idade?
2. Raça
 - () Branca;
 - () Preta;
 - () Parda;
 - () Amarela.
3. Você utiliza o transporte escolar para ir até a escola? () Sim. () Não.
 - 3.1. Se você não utiliza o transporte escolar. Por que motivo não utiliza?
 - 3.2. Como você avalia o transporte escolar?
 - 3.3. Você teria sugestões de como melhorar o transporte?
4. Como é a distribuição de material escolar na escola?
5. Você gosta da merenda da escola? Por quê?
 - 5.1. O que você gostaria de comer na merenda escolar?
 - 5.2. Na sua opinião, por que é importante que tenha merenda na escola?
6. O que você pensa sobre: o prédio, a quadra, a biblioteca, o refeitório, o pátio, os banheiros e as salas da escola?
 - 6.1. Se você pudesse mudar a escola o que você mudaria?
7. Quando tem uma festa ou ação na escola os estudantes participam na organização? Por quê?
 - 7.1. De que forma os estudantes poderiam participar mais das decisões da escola?
8. Na sua opinião para que serve o Estatuto da Criança e do Adolescente? Você acha importante ter o estatuto da criança e do adolescente?
 - 8.1. Alguma vez o conselho tutelar já foi na sua casa? Por quê?
9. Ao observar os dois lados da Imagem 1 descreva o que você percebe em cada uma das imagens?



- 9.1. Qual das duas imagens você escolheria? Por quê?
10. Ao observar a Imagem A e a Imagem B compare as duas imagens?
 - 10.1. Vendo as duas imagens o que te leva a pensar?



11. O que você pensa sobre as desigualdades sociais? Por quê?



- 11.1. Em Toropi têm alguma situação parecida com a da foto do menino no lixão?
12. Você já passou por alguma situação desagradável na escola? Algo que te deixou muito triste? Escreva como foi isso.
 - 12.1. Você já viu um amigo ou colega passando por alguma situação desagradável na escola? Algo que te deixou muito triste? Escreva como foi isso.
 - 12.2. Na sua opinião, como poderíamos resolver essas situações desagradáveis?
13. Para você o que é “Currículo Escolar”?
14. Qual a sua opinião sobre os temas abaixo serem trabalhados na escola:
 - a) Bullying;
 - b) Cultura Indígena e Afro-brasileira;
 - c) Educação sexual;
 - d) Desigualdade Social;
 - e) Direito das Crianças e adolescentes;
 - f) Diversidade;
 - g) Gênero;
 - h) Igualdade entre homens e mulheres;
 - i) Racismo;
15. Na sua opinião porque as crianças vão para a escola?
16. Como seria a professor (a) dos seus sonhos?
17. Ao ouvir as palavras "Injustiça Social", você conseguiria dar exemplos de situações de injustiça? Quais?
18. Na sua opinião o que seria “Justiça Social”?
19. Diga 3 qualidades da sua escola quais seriam?
20. Diga 3 defeitos da sua escola quais seriam?
21. Diga 3 sugestões para melhorar sua escola quais seriam?
22. A pandemia de COVID-19 trouxe muitas mudanças para nossas vidas. Você pode escrever um texto relatando como foi pra você ficar longe da escola esse tempo? Do que você mais sentiu falta? Como foi seu aprendizado durante esse tempo?
23. De que maneira a sua família passou pelo período de pandemia?
24. Descreva um texto de como seria a escola de seus sonhos.

APÊNDICE VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Justiça Social e a Função Social da Escola: em foco a comunidade escolar do município de Toropi/RS

Pesquisadoras responsáveis: Nara Vieira Ramos e Thaiane Bonaldo do Nascimento

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação.
Telefone: (55) 99971487 e (55) 996296384.

Local da coleta de dados: Município de Toropi/RS.

As responsáveis pela pesquisa intitulada “A Justiça Social e a Função Social da Escola: em foco a comunidade escolar do município de Toropi/RS” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se: Analisar em que medida as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constituem como agentes de Justiça Social. Acreditamos que os benefícios da pesquisa se dão porque trará maior conhecimento sobre o tema abordado, permitirá analisar em conjunto se as escolas são agentes de justiça social em uma sociedade tão injusta, ações estas que poderão beneficiá-la em relação à sua visão enquanto comunidade escolar. Para o desenvolvimento deste estudo serão realizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma pesquisa documental, questionários e Círculos-dialógicos-investigativos-formativos. **Sua participação constará em responder no formato *online* ou impresso o questionário.**

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, como: desconforto referente ao tempo de preenchimento do questionário e constrangimento com algumas questões. O preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica, no entanto se o tema abordado lhe causar algum tipo de constrangimento, poderá interromper o preenchimento do questionário a qualquer tempo, não lhe causando nenhum prejuízo.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, **sem a identificação dos voluntários**, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu [nome completo], _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário:

Assinatura da pesquisadora:

Local,

=====

APÊNDICE VII - CONVITE INFORMAL PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Senhores pais e/ou responsáveis gostaria de convidá-los para participar como voluntário (a) da minha pesquisa de doutorado na Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa pretende “analisar em que medida as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constituem como agentes de Justiça Social”.

Para você participar será necessário que **leia** e **assine** o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que está na folha seguinte) e **responda** os dois questionários que serão enviados posteriormente. Os questionários podem ser respondidos em conjunto entre o pai e a mãe ou pelos responsáveis da criança.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes assim que estiver finalizada. Cabe destacar que não saberei de quem são as respostas, portanto o sigilo dos participantes é garantido.

Se aceitar participar da pesquisa gostaria de responder o questionário de forma impressa ou *online*. Marque com um **X** o formato que desejar.

Online **Impresso**

Se optar pelo formato *online* descreva aqui o número do seu WatzApp

Atenciosamente
Professora Thiane Bonaldo do Nascimento

APÊNDICE VIII - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Justiça Social e a Função Social da Escola: em foco a comunidade escolar do município de Toropi/RS

Pesquisadora responsável: Nara Vieira Ramos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação.
Telefone: (55) 99971487 e (55) 996296384.

Local da coleta de dados: Município de Toropi/RS.

Venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: A JUSTIÇA SOCIAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: EM FOCO A COMUNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE TOROPI/RS.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar em que medida as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constituem como agentes de Justiça Social. Para o desenvolvimento deste estudo serão utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: uma pesquisa documental e questionários. Sua participação constará em responder no formato *online* ou impresso um questionário.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento.

Objetivo do estudo: Analisar em que medida as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constituem como agentes de Justiça Social.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as questões do questionário que abordam a sua percepção sobre a função social da escola e justiça social.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, que poderá beneficiá-lo em relação à sua visão enquanto estudante.

Riscos: O preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Caso o tema abordado lhe causar algum tipo de constrangimento, você poderá interromper o preenchimento do questionário a qualquer tempo, não lhe causando nenhum prejuízo.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma

Certificado do assentimento:

Eu _____ (nome do aluno (a))-
_____ entendi que a pesquisa procura analisar em que medida as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toropi/RS se constituem como agentes de Justiça Social. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que responder ao questionário. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura da pesquisadora:

Data:/...../.....