

TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA

SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA

A PARTIR DAS NARRATIVAS
DA COMUNIDADE ESCOLAR
DE POTI VELHO – PI




UNISINOS



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA

**SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DA
COMUNIDADE ESCOLAR DO POTI VELHO – PI**

São Leopoldo

2025

TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA

**SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DA
COMUNIDADE ESCOLAR DO POTI VELHO – PI**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler

São Leopoldo

2025

L732s Lima, Teresinha Vilani Vasconcelos
Sentidos da escola pública a partir das narrativas da
comunidade escolar do Poti Velho – PI / por Teresinha Vilani
Vasconcelos Lima. – 2025.
244 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.

1. Escola pública. 2. Racismo de Estado. 3. Ralé brasileira.
4. Discurso. 5. Piauí. I. Título.

CDU 373(813.6)

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Capa e ilustração gráfica

Daniel Cunha
E-mail: danielcunhapp@gmail.com
São Leopoldo, 2025

TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA

**SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DA
COMUNIDADE ESCOLAR DO POTI VELHO – PI**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Aprovada em: 27/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Betina Schuler (Orientadora) – UNISINOS

Professor Doutor Alfredo José da Veiga-Neto – UFRGS

Professora Doutora Deise Andréia Enzweiler – IFSC – Santa Catarina

Professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Professora Doutora Viviane Klaus – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

À Rita Vasconcelos (*in memoriam*), minha mãe, e ao Agenor Roseno (*in memoriam*), meu pai, por se unirem à minha vida eternamente, ensinando-me a não duvidar do que há de melhor em mim. Meus maiores mestres!

À família, pelas orações e pelo entusiasmo em acreditar na conclusão deste Doutorado.

À Lulu, que sempre lembrava que eu ia ser Doutora. Às vezes, eu esquecia desse detalhe.

Aos de casa, pela torcida e pelo cuidado constante ao longo de todo esse percurso.

Às amigas Lilian, Manu, Rutinha e Jozy, por vibrarem com intensidade e carinho a cada etapa vencida. Em tempos de relações tão frágeis, tê-las para dividir o caminho é um privilégio.

Um “muito agradecida” à orientação da Profa. Dra. Betina Schuler, minha mentora intelectual, que me fez crescer e acreditar. A ela, minha gratidão pelo imenso entusiasmo com a educação pública, com a escrita, com a leitura e por fazer tudo isso com rigor acadêmico e, ao mesmo tempo, alegria. Agradeço-lhe por acreditar nesta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita”, coordenado pela Profa. Dra. Betina Schuler, pelo compromisso e respeito em escutar, problematizar e fazer a educação contemporânea ser discutida sob outras perspectivas. Foi com o grupo que aprendi a prática do estudo coletivo, sentindo-me acolhida, mesmo com a distância geográfica.

Agradeço à Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin (Unisinos), por me apresentar tantas possibilidades para pensar a história da educação brasileira e pelas valiosas indicações de leitura para melhorar o texto da Tese.

Agradeço à Profa. Dra. Viviane Klaus (Unisinos), pelo desafio que me lançou: abrir novos caminhos e transitar por outras leituras para problematizar a escola pública.

À Profa. Dra. Deise Andréia Enzweiler (IFRS Bento Gonçalves), pelos apontamentos no texto.

Ao Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto (UFRGS), pela partilha de seu referencial teórico, que contribuiu significativamente para a compreensão do funcionamento da escola pública.

Aos participantes da pesquisa – comunidade escolar e externa, por aceitarem participar de forma tão genuína.

À Unidade Escolar Firmina Sobreira, que, mesmo depois de um século, segue resistindo.

Aos trabalhadores, artesãos e artesãs, pelo trabalho primoroso com o manuseio do barro – uma inspiração para a escrita desta Tese.

À minha amiga Marlúcia Lacerda (Ternurinha), por toda a ajuda durante o percurso desta pesquisa: pelas idas à escola comigo, pelas escutas e por sempre acreditar em mim.

Ao IFPI, pela oportunidade do afastamento necessário para a realização do Doutorado.

Aos meus alunos e ex-alunos, por me ensinar a ser professora e por sempre perguntarem como estava o Doutorado.

À Thalya e ao Murilo, pelo apoio nas transcrições e produção dos slides.

À UFPI, pelo espaço da Biblioteca Setorial do CCE e pela Sala de Estudos; às colegas e aos servidores, pela convivência respeitosa durante o tempo de estudos.

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade de viver todo esse processo até o fim.

RESUMO

Esta Tese tem como problema de pesquisa entender quais os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar. Para guiar o estudo, busquei o entendimento acerca da constituição do racismo escolar com amparo nos conceitos da filosofia da diferença – racismo de Estado, em Foucault (1999), e a sociologia contemporânea brasileira, em Jessé Souza (2022), a partir das suas teorizações concernentes à classe média e a ralé brasileira, problematizando a escola pública no contexto neoliberal. Como material empírico, foram utilizados: a) documentos da Unidade Escolar Firmina Sobreira, Teresina/PI; b) nove entrevistas semiestruturadas com os segmentos escolares e membros da comunidade do bairro, bem como uma roda de conversa com 11 estudantes. Para examinar o material empírico, inspiro-me no conceito de discurso, em Foucault, como ferramenta interpretativa para analisar as narrativas produzidas no âmbito da pesquisa. Como principais resultados, destaco os sentidos da escola pública circulando pelas dimensões do estudo e da socialização, evidenciando o quanto a escola pública resiste a sua morte e ao discurso que afirma que ela não funciona, por meio de gestos cotidianos de formação humana e pela força da figura do professor.

Palavras-chave: escola pública; racismo de Estado; ralé brasileira; discurso; Piauí.

ABSTRACT

This document has as its research problem the understanding of the meanings of public school for a community in Teresina/PI and its developments in the problematization of school racism. To guide the study, I sought an understanding of the constitution of school racism supported by concepts from the philosophy of difference — State racism, in Foucault (1999) — and contemporary Brazilian sociology, in Jessé Souza (2022), based on his theorization concerning the middle class and the *ralé brasileira* (Brazilian underclass), problematizing public school in the neoliberal context. As empirical material, the following were used: a) documents from Firmina Sobreira Public School, Teresina/PI; b) nine semi-structured interviews with school segments and members of the neighborhood community, as well as a conversation circle with 11 students. To examine the empirical material, I draw inspiration from the concept of discourse, in Foucault, as an interpretative tool to analyze the narratives produced within the scope of the research. As main results, I highlight the meanings of public school circulating through the dimensions of learning and socialization, showing how public school resists its death and the discourse that claims it does not function — through everyday gestures of human formation and through the strength of the teacher figure.

Keywords: public school; State racism; Brazilian underclass; discourse; Piauí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Método Ensino Mútuo	60
Figura 2 – Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara	73
Figura 3 – Planta de Teresina (outubro de 1852)	112
Figura 4 – Matrículas na Educação Básica – Piauí (2021).....	123
Figura 5 – Inauguração do prédio.....	162
Figura 6 – Fachada externa da Unidade Escolar Firmina Sobreira em 2013.	163
Figura 7 – Regularidades enunciativas identificadas	174

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Pinturas Rupestres (Parque Nacional Serra da Capivara - São Raimundo Nonato/PI.....	109
Fotografia 2 – Ata de 1913 referente ao término do período letivo	161
Fotografia 3 – Fachada interna da Unidade Escolar Firmina Sobreira.....	164
Fotografia 4 - Produção de jarro com barro	178
Fotografia 5 – Forno para queima de peças de barro	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores: Desigualdade <i>AND</i> Escola Pública.....	28
Quadro 2 – Descritores: Escola Pública <i>AND</i> Cidadania	33
Quadro 3 – Descritores: Escola Pública <i>AND</i> Democracia	34
Quadro 4 – Descritores: Escola Pública <i>AND</i> Racismo Educacional.....	36
Quadro 5 – Descritores: Educação <i>AND</i> Teresina <i>AND</i> História da Educação no Piauí (Dissertações e Teses)	37
Quadro 6 – Descritores: IDEB <i>AND</i> Teresina (Dissertações)	39
Quadro 7 – Periódicos de 2019 a 2021 da Capes - Descritores: Escola Pública <i>AND</i> Desigualdade <i>AND</i> Cidadania <i>AND</i> Democracia.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e Teses por descritores.....	27
Tabela 2 – Periódicos de 2019 a 2021 da Capes - Descritores: Escola Pública <i>AND</i> Desigualdade <i>AND</i> Cidadania <i>AND</i> Democracia.....	43

LISTA DE SIGLAS

ANL	Aliança Nacional Libertadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF1	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
Labdec	Laboratório Didático de Ensino de Ciências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC- USAID	Ministério da Educação-United States Agency for International Development
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Piauí
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
Seduc	Secretaria de Educação e Cultura
Semec/PI	Secretaria Municipal de Educação de Teresina/Piauí

Sinte/PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
Unicef	Fundos das Nações Unidas para a Infância
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

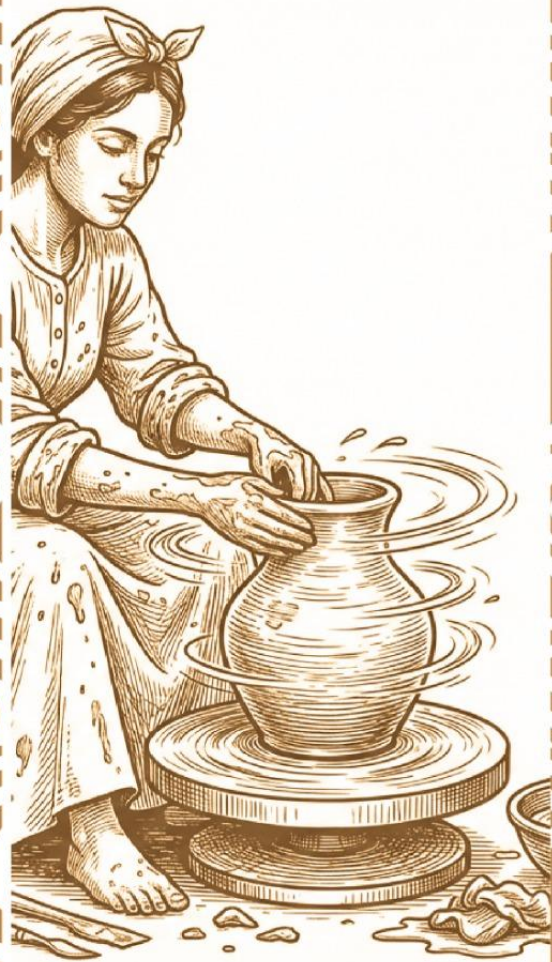
SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	17
2 O QUE É DITO NAS PESQUISAS SOBRE SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL	26
3 CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.....	47
3.1 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO COLONIAL.....	50
3.2 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO IMPERIAL	58
3.3 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NA REPÚBLICA VELHA.....	75
3.4 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NA REPÚBLICA NOVA.....	91
3.5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TERESINA/PIAUÍ.....	110
4 RALÉ BRASILEIRA, RACISMO DE ESTADO E A ESCOLA PÚBLICA.....	125
5.1 SOBRE O LOCAL E A ESCOLA	160
5.2 SOBRE AS ENTREVISTAS	166
5.3 SOBRE A RODA DE CONVERSA	169
5.4 SOBRE A FERRAMENTA DE ANÁLISE.....	171
6 A ESCOLA PÚBLICA DÁ SENTIDOS, CRIA EXPERIÊNCIAS E FORMA HUMANIDADES	173
6.1 ESTUDAR: conhecer e formar bagagem; currículo; disciplinas; “minha filha foi premiada”; se reconhecer no lugar de estudante; aprovação incondicional; “experiência”; “estudar”; estudo; “atividades” e “não tenho vergonha da escola”.....	179
6.2 SOCIALIZAÇÃO E FUTURO: “aconselhamento do professor”; seguro na comunidade; ser uma “escola centenária com história” e eles terem orgulho; adoecimento; “proximidade de casa”; “familiaridade com a escola e amizade e história da escola”; “ensino técnico” e “sonhar ter uma profissão”.....	197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	230
APÊNDICE B – GRUPOS DE SENTIDOS	235
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	243

CAPÍTULO

1

A CONSTRUÇÃO
DA PESQUISA



1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Mas às vezes lembrava-se do barro molhado, corria assustada para o pátio – mergulhava os dedos naquela mistura fria, muda e constante como uma espera, amassava, amassava, aos poucos ia extraindo formas. Fazia crianças, cavalos, uma mãe com um filho, uma mãe sozinha, uma menina fazendo coisas de barro, um menino descansando, uma menina contente, uma menina vendo se ia chover, uma flor, um cometa de cauda salpicada de areia lavada e faiscante, uma flor murcha com sol por cima, o cemitério de Brejo Alto, uma moça olhando... muito mais, muito mais. Pequenas formas que nada significavam, mas que eram na realidade misteriosas e calmas. Às vezes altas como uma árvore alta, mas não eram árvores, não eram nada... Às vezes como um riozinho correndo, mas não era rio, não era nada... Às vezes um pequeno objeto de forma quase estrelada, mas cansado com uma pessoa. Um trabalho que acabaria, isso era o que de mais bonito e cuidadoso já soubera: pois se ela podia fazer o que existia e o que não existia! (Lispector, 1946, p. 53).

O processo construtivo desta pesquisa parte de olhar e pensar sobre a escola pública, relacionando-a ao barro, pensando nos fluxos do rio, no recolhimento, na criação de formas, da necessidade de calor, e, depois, as maneiras que podem ser os modos de existência “que já existiam e o que não existiam” ainda.

Assim pode ser pensada esta pesquisa: chegamos à escola e começamos a nos colocar para fora de nós mesmos, tornarmo-nos familiares com outras coisas, a construir outras relações conosco e com os demais em um gesto de partilha. Vamos, então, legitimando-nos e produzindo nos outros e em nós a criação de formas.

A personagem Virgínia, de Clarice Lispector, que, no seu processo descompromissado, criava a partir do barro seus modos de existência, inspira-nos a tomar a imagem do barro para pensar a escola pública, uma vez que, a partir desta pesquisa, a escola pública é tomada como um espaço social, comum e inventivo, um lugar para o exercício de estudar, ouvir, aprender, pensar em coletivo, estranhar, questionar e tantos outros exercícios que nos possibilitem outros arranjos de vida, inclusive quebrar peças duras demais em mil pedaços para fazer disso outras coisas. Nesse sentido, a construção da pesquisa vai considerar o secundário por ser invisível, no que é dada pouca importância, o elemento principal.

Aqui, voltamo-nos para o secundário, o que foi produzido enquanto escola para a população empobrecida¹, pois: “[...] evitados todos os efeitos perniciosos da construção de uma classe de pessoas objetivamente humilhada, posto que reduzidas a corpo e a energia muscular, sem possibilidade sequer de incorporar os pressupostos emocionais do verdadeiro aprendizado escolar” (Souza, 2021, p. 190).

¹ Inspirados em Foucault (1999) a partir do conceito de racismo de Estado e Jessé Souza (2022), partindo do conceito de ralé brasileira, vamos partir para pensar quem foi e é a população chamada de pobre no Brasil.

O barro, que é a matéria, precisa passar por um processo de retirada do fundo do rio, semelhante ao que o artesão faz para elaborar uma peça. Nesse viés, vamos tirar da superfície, das vidas daqueles que habitaram e habitam a escola pública como esse mais profundo, para amassar e criar outras coisas. No processo da pesquisa aqui relacionada ao barro, destaca-se a formação e não a forma. Afinal, a forma, o molde e o barro fazem-se e desfazem-se com a mesma água e terra; produzem-se por meio da diferença que se opera com eles, dando sentidos diversos.

Para a formação desta escrita, demandou-se tempo e trabalho cuidadoso, o que justifica esse primeiro capítulo escrito em primeira pessoa. Portanto, faço ao leitor um convite para habitar esse espaço do pensamento, que, pela escrita, constituiu o comum a partir da inquietação sobre o sentido da escola pública no Brasil, tomada pelas chaves de análise dos conceitos de racismo de Estado em Foucault (1999) e de ralé brasileira de Souza (2022), tendo como referência uma escola pública de Teresina, no Piauí (PI).

O manejo que o artesão faz do barro para gerar um produto que seja apreciado pelos olhos de quem tem uma atitude existencial com o mundo – e não com algo específico – são movimentos que aqui se utiliza como referência. Para considerar a escola como lugar de manejo, é preciso perguntar: de que modos os discursos racistas sobre os sujeitos que a habitam, engrenagem que move a escola desde o período da escravização até o tempo presente, tornam-se afirmações cotidianas e familiares? De que formas o valor que todos assumem sustentou e ainda sustente os discursos racistas no ataque ao público? Que perguntas foram feitas a esse respeito? De que maneiras o racismo de Estado invade a escola, produz sentidos acerca do público em suas relações de classe social? As perguntas podem ser respondidas ou não, pois a pretensão aqui é auxiliar a pensar a engrenagem da escola em seu movimento e nortear o caminho da escrita.

Ao refletir sobre minha trajetória no início dos estudos no Mestrado até o curso de Doutorado também em Educação – e considero também meu percurso pessoal, acadêmico e profissional –, percebo que, nos diversos espaços por onde transitei, frequentemente me sentia “[...] às vezes alta como uma árvore, mas sem ser árvore, sem ser nada... às vezes como um riozinho fluindo, mas sem ser rio, sem ser nada... às vezes como um pequeno objeto de forma quase estrelada, porém cansado, como uma pessoa” (Lispector, 1946, p. 53). Foi nesse caminho que busquei me afastar do pensamento único em que, em alguns momentos, encontrava-me, experimentando ser alta, fluida, pequena, embora às vezes também cansada.

Nesses espaços, busco exercitar o inconformismo, com o desejo de revisar a engrenagem e o papel da escola pública, uma instituição que surgiu com marcas de exclusão e

por modelos escolares rígidos e engessados. Essa inquietação se intensificou à medida que mergulhava na literatura sobre o tema. Com isso, o potencial de humanização, que inicialmente habitamos de forma tímida e quase despercebida, aos poucos se esmaece, enquanto somos moldados, conduzidos e direcionados a adquirir modos de ser, agir e pensar que nem sempre escolhemos.

Face à minha trajetória acadêmica e atuação profissional na rede pública, com as vivências desenvolvidas e construídas no cotidiano da escola, aqui coloco a satisfação em estudar sobre escola pública, agora com uma temperatura mais alta para dar uma certa consistência ao pensamento, tocada para “[...] sair de si mesmo, a romper com o que faz todo dia e do mesmo jeito, sendo levado a ver de outro modo a si mesmo e ao próprio mundo da vida que habita” (Dalbosco, 2020, p. 30), e adicionando outros elementos importantes, de modo a pensar a escola pública.

Quando estudante da educação básica de escola pública, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), professora da educação básica nas três etapas de ensino em algumas escolas públicas na rede municipal e estadual em Teresina/PI e professora de ensino superior da UESPI – *Campus* Floriano/PI, na década de 1990, para então hoje ser professora das Disciplinas Pedagógicas nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação do Piauí – *Campus* Teresina Central, o público sempre foi presente na minha trajetória formativa e profissional. E assim como Virgínia, fui eu tentando encontrar formas, mergulhando nesse universo, de modo que o exercício docente na rede pública na qual estou submersa perpassou e perpassa a minha trajetória formativa, profissional e pessoal, indo ao encontro com o interesse em buscar formação permanente e qualificação para formar professores.

Não tenho a ambição de reivindicar um entendimento superior sobre o espaço escolar apenas por ter vindo desse meio. Minha intenção é, sim, mostrar minha relação com ele, agora mais amadurecida e sólida, como forma de resistir à aceitação passiva de discursos tidos como verdadeiros e, com isso, dar um testemunho, agora como estudante, pesquisadora e professora, marcada por algumas inquietações que atravessaram esta pesquisa.

Conforme Foucault (1999) sugere, é necessário manter uma postura crítica frente às certezas já vividas, questionando-as e promovendo novas reflexões, o que não é tão simples assim para esse exercício. Ao longo desta escrita para refletir sobre a escola pública, busquei, por meio de questões, algum sentido para compreensão da temática.

Minha motivação para continuar estudando a escola pública se fortalece ao ouvir as socializações das experiências de estágio supervisionado dos professores em formação inicial,

especialmente a partir de 2023, após a pandemia ocasionada pela Covid-19, talvez pela singularidade da situação. Não vou detalhar todas as experiências narradas, mas há uma percepção recorrente entre os estagiários: a de que é difícil fazer os alunos aprenderem, pois, a escola está em uma área violenta e, por isso, é frequentada por alunos violentos.

Diante dessa experiência narrada, procuro instigá-los a refletir com perguntas como: sem esse espaço público, como seria a vida de milhares de crianças e jovens? A escola não é um espaço importante para essa comunidade? Já pensaram em como seria a realidade sem essa presença? Assim, tento abrir espaço para uma análise mais compreensiva, lembrando que muitos dos estudantes nas universidades brasileiras, hoje, vêm dessa mesma escola pública e, agora, têm a oportunidade de olhar para ela sob uma perspectiva mais crítica e, ao mesmo tempo, defendendo o lugar da escola pública.

A chamada “escola violenta”, e não nego as várias formas de violência presentes nela, ainda consegue gerar oportunidades para que as pessoas desejem não apenas preparar “[...] gerações inteiras para ser introduzidas no mundo social e nas suas demandas, mas também por se interpor como elemento indagador, crítico e transformador do mundo social e de suas exigências” (Carvalho, 2020, p. 85). A partir dessa percepção, foi frequente ouvir dos estagiários a afirmação de que a vida desses estudantes empobrecidos seria muito pior se a escola pública não existisse.

A escola pública, enquanto agência de socialização e construção dos mais diversos saberes, apresenta, nessas narrativas trazidas pelos estagiários, recortes interessantes para conversar, pois possibilita frear, pensar e produzir sensibilidade sobre o que nos atravessa nesses discursos racistas na existência cotidiana da escola pública.

Essas experiências narradas também apareceram em minha dissertação de Mestrado, na qual, ao refletir sobre a escola e o espaço-tempo, problematizei discursos registrados pelos estagiários dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Entre as observações, surgiram afirmações que questionam a eficácia da escola tradicional, de que ela já não ensina como antes devido às mudanças nos alunos. Ao mesmo tempo, notamos uma valorização da disciplina quando está se associa à atenção e ao aprendizado, além da relevância da formação inicial para desenvolver um olhar cuidadoso acerca da matéria de ensino e dos próprios estudantes.

Diante disso, pergunto-me: qual tem sido o foco da formação de professores? Estamos realmente atentos ao papel da escola, especialmente em um momento em que tantas críticas são direcionadas a ela? No que a escola se transformou e por que tantos dizem que não atende mais às necessidades atuais?

Nesse sentido, para avançar e aprofundar meus estudos, construo uma ponte entre os conhecimentos formais que adquiri e minha práxis nos espaços que habito, em diálogo com aqueles que fazem parte da escola pública, bem como por meio de leituras, escutas, exercícios de pensamento e discussões que questionam discursos naturalizados. Durante o Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), destaco o quanto o Grupo de Pesquisa Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Unisinos), liderado pela Profa. Dra. Betina Schuler, foi fundamental nesse processo.

Nos encontros semanais do grupo, realizados às quartas-feiras, encontrei um espaço de troca de ideias e aprendizado coletivo, o que me ajudou a desenvolver a confiança necessária para enfrentar e compreender conceitos complexos para esta pesquisa. O olhar que comecei a educar durante o Mestrado foi somente o início dessa jornada. No Doutorado, busquei aprofundar essa investigação e orientar meu olhar a fim de me “[...] conscientizar e tentar despertar para alcançar uma melhor compreensão” (Masschelein, 2008, p. 36), assumindo uma atenção renovada no desenvolvimento desse estudo. Para entender esse lugar, apresento como **problema de pesquisa: quais os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar?**

Diante do exposto, o **objetivo geral desta pesquisa é analisar os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar**. Como objetivos específicos, têm-se: a) descrever a constituição da escola pública no Brasil atravessada pelo processo de escravização das pessoas e pelo racismo; b) descrever e examinar as experiências narrativas sobre a escola pública a partir dos distintos segmentos escolares; c) problematizar a emergência do preconceito à escola pública a partir do conceito de racismo de Estado, em Foucault (1999), e da ralé brasileira, em Souza (2022), no contexto neoliberal do presente.

Nesse rumo, sou tocada por tempos que recorro, assim como pessoas, saberes e lugares. Forma-se, assim, um conjunto vivo que tenciona e faz pensar os sentidos da escola pública para desenvolver minha pesquisa. No percurso deste estudo investigativo, aconteceu o Projeto de Extensão: “Ciências e Imagens”², realizado na Unidade Escolar Firmina Sobreira, situada no bairro Poti Velho, a primeira escola que comecei o exercício docente, como professora

² Neste projeto participaram, 17 acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática do IFPI – *Campus* Teresina Central. A escolha das escolas para realizar o projeto teve dois critérios: não serem atendidas pelos Programas Federais de Formação de Professor e estarem em zonas (Sul, Leste, Oeste e Norte) diferentes dentro da capital de Teresina/PI.

substituta de Filosofia e Sociologia do turno da noite, no ano de 1998. Ao retornar a essa escola, senti-me como meus estagiários, os participantes de minha pesquisa no Mestrado em Educação, os quais relacionei ao caneleiro, árvore símbolo de Teresina/PI, que resiste e floresce nas temperaturas mais elevadas. Essa comparação reflete também a ideia do barro, que se torna mais resistente ao ser exposto a altas temperaturas, simbolizando a resiliência e adaptação necessárias ao processo educacional.

A fala da professora pode ser interpretada como um sintoma das necessidades da escola pública, que demanda esforços para “[...] reafirmá-la como o local privilegiado do cultivo de si mesmo, aberto a formas de vida mais solidárias, em oposição ao empreendedorismo desenfreado promovido pela filosofia e pela visão neoliberal” (Gallo; Mendonça, 2020, p. 8). É essencial que esse empreendedorismo selvagem não enfraqueça o desejo de transformação e que se desenvolvam práticas solidárias, embasadas em um pensamento crítico e colaborativo dentro do ambiente escolar. Assim, a escola pública pode resistir e cumprir um propósito maior — proporcionar, de modo coletivo, uma construção do que é comum, acompanhada pela redução da visão do professor da escola pública como alguém que “fracassou na vida”.

Nesse processo investigativo, a Unidade Escolar Firmina Sobreira foi o lócus dessa pesquisa. Subordinada à Secretaria de Educação e Cultura (Seduc/PI), a escola já tem mais de cem anos de existência, comemorados em 2013, e fica localizada no bairro Poti Velho, na capital Teresina/PI. Oferta o Ensino Regular Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, sendo que cada etapa ocupa meio período. Do mesmo modo, faz-se importante frisar que esse é um dos bairros mais antigos de Teresina/PI.

Após este primeiro capítulo, intitulado A Construção da Pesquisa, em que trago de onde parti e para onde vamos, compartilho inquietações trazidas pela minha trajetória formativa e profissional, detalho o problema e objetivo da pesquisa, para, em seguida, apresentar o trabalho dividido nas seguintes partes: Revisão Bibliográfica: O que é dito nas pesquisas sobre o sentido da escola pública no Brasil; o Referencial Teórico: Constituição da Escola Pública no Brasil; Ralé Brasileira, Racismo de Estado e Escola Pública; Caminho Metodológico: O percurso do barro ao artefato; Análises: A escola pública dá sentido, cria experiências e forma humanidades; e as Considerações Finais.

Pautado neste cenário, o Capítulo 2 – Revisão bibliográfica: O que é dito nas pesquisas sobre o sentido da escola pública no Brasil, emerge de um movimento de leitura sobre foi produzindo sobre escola pública, desigualdade, democracia e racismo para saber como eram as relações dessas temáticas com o tema escola pública. Sim, o intuito foi me cercar dessas discussões nessas produções para conhecer de que racismo discutiam, para então ir caminhar,

em busca do entendimento acerca da constituição do racismo escolar com amparo nos conceitos da filosofia da diferença – racismo de Estado, em Foucault (1999), e a sociologia contemporânea brasileira, em Jessé Souza (2022), a partir das suas teorizações concernentes à classe média e ralé brasileira, problematizando a escola pública neste contexto neoliberal.

Nesse processo, fui como um rio procurando afluentes para dar compreensão do que estava em busca, e nesse movimento, dialoguei com professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI para me aproximar das produções sobre a história da educação no Piauí e da trajetória da Unidade Escolar Firmina Sobreira, a fim de refletir como a educação pública foi e vem sendo ofertada, com o objetivo de aprofundar minhas investigações atinentes a como o racismo escolar se manifesta e se reproduz na e sobre a escola pública.

Para circundar ainda mais o campo da pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica, mapeando as produções acadêmicas dentro do recorte temporal de 2017 a 2021, na base de pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações publicadas no Brasil, no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Setorial do Centro de Ciências e Educação/UFPI e nos periódicos Revista Brasileira de História da Educação e Revista Brasileira de Educação, no período de 2019 a 2021. Nessas tentativas de experimentar as temperaturas dessas produções, utilizei alguns descritores como: Desigualdade *And* Escola Pública; Escola Pública *And* Cidadania; Escola Pública *And* Democracia; Escola Pública *And* Racismo Educacional; Educação *And* Teresina *And* História da Educação no Piauí e Escola Pública *And* Racismo Educacional.

No Capítulo 3, início o Referencial Teórico intitulado Constituição da Escola Pública no Brasil, em que discuto, por meio de cinco subcapítulos, os sentidos da escola pública nos períodos históricos: Período Colonial, Período Imperial, das Repúblicas, e, por fim, a história da escola pública em Teresina, no Piauí. Durante a imersão na literatura para a escrita desse capítulo, senti revolta e tristeza por ver a oferta da escola pública tão negligenciada. O Brasil tem um longo período de lutas por direitos à escola e educação pública, que durou um período longo. Mesmo as políticas públicas atuais não foram capazes de reparar a injustiça social para a camada mais empobrecida da população. Estamos, ainda, muito longe de corrigir o que acontecia em época remota, e agora “[...] não há como educar de verdade no momento atual se todos não dispõem dos meios para participar de tal educação. Contudo, não é qualquer educação que interessa, senão uma forma específica que responda aos interesses desta terra” (Kohan, 2020, p. 60).

Na escrita sobre a constituição da educação pública, compreendi uma série de relações importantes a partir de autores como: Ghiraldelli Junior. (2001), Demerval Saviani (2003), Maria Sylvia de Carvalho Franco (1997), Maria Otaíza de Oliveira Romanelli (1986), dentre outros. Sobre a historicidade da educação escolar da população negra³, especificamente, valer-me-ei do aporte teórico de Fonseca e Barros (2016), Romão (2005) e outros, todavia, não tenho a pretensão de esgotar o estudo, mas de somá-lo às discussões nesta direção como forma de sistematizar para balizar as problematizações sobre a escola pública. Também desdobrarei uma exposição sobre a história da escola pública de Teresina/Piauí.

No Capítulo 4, dou continuidade ao Referencial Teórico, com discussões à luz dos conceitos de ralé brasileira, em Souza (2018; 2021; 2022; 2024), e racismo de Estado, em Foucault (1999), para argumentar o racismo que a escola pública sofre, estabelecendo interlocuções a partir também de autores como Jacques Rancière (1988; 2014), Dalbosco (2018; 2020), Dardot e Laval (2016; 2017), Dubet (2004; 2008; 2011), Masschelein e Simons (2010; 2014; 2017; 2018), Kohan (2020), Sandel (2023), Mbembe (2018), Veiga-Neto (2001, 2008, 2009, 2012) entre outros, para problematizar a constituição da escola pública no Brasil, desacreditada desde o seu nascedouro; o ataque que sofre no presente, a partir da perspectiva da filosofia da diferença – racismo de Estado, em Foucault (1999), e a sociologia contemporânea brasileira, em Jessé Sousa (2022).

Faz-se importante explicitar que este trabalho de pesquisa objetiva uma conversação com o conceito de ralé brasileira em Jessé Souza (2018; 2021; 2022; 2024), em que o autor especifica a ralé como uma ampla parcela da população que, embora tenha acesso a políticas sociais e educacionais, permanece submetida as condições histórica produzidas ao longo da constituição das classes sociais no Brasil. Nesse processo, a “ralé” foi se formando e se forma, em uma posição desvalorizada, oprimida, desacreditada não reconhecida em sua potencialidade. Tal condição se sustenta pela negação ao reconhecimento social, frequentemente operado utilizando o discurso de ódio, que atua como instrumento que naturaliza privilégios no Brasil, e isso tem relações profundas com a constituição da classe média no Brasil.

Com base nesses conceitos, abordo os “racismos” que afetam a escola pública, perpetuado pela classe média e pela elite brasileira, historicamente no Brasil, direcionada à população empobrecida, composta majoritariamente por pessoas pardas e negras, como

³ A opção pela expressão população negra no corpo do texto deste trabalho é em atendimento a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

mostram os dados do censo de 2022-2023, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que refere que as taxas de analfabetismo entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do que o dobro da taxa entre brancos (4,3%), sendo que o Piauí apresenta o maior índice nacional de analfabetismo, com 14,8%. Além disso, 70,9% dos jovens pretos e pardos de 15 anos abandonam a escola, em contraste com 27,9% dos jovens brancos. Entre os que ingressam no ensino superior na faixa etária de 18 a 24 anos, 70% dos jovens pretos e pardos não concluem os estudos devido à necessidade de trabalhar, principal motivo para a desistência.

No Capítulo 5, intitulado O Percurso do Barro ao Artefato, utilizo o conceito de discurso, em Foucault (1999), como ferramenta interpretativa para analisar as narrativas produzidos no âmbito da pesquisa. Como material empírico, foram utilizados: a) documentos da Unidade Escolar Firmina Sobreira, em Teresina/PI; b) nove entrevistas semiestruturadas com estudantes e ex-estudantes, professores e ex-professores, equipe gestora e ex-equipe gestora da Escola Firmina Sobreira, comunidade escolar e uma roda de conversa com 11 estudantes.

No Capítulo 6, intitulado A escola pública dá sentidos, cria experiências e forma humanidades, apresento as análises construídas a partir do material empírico organizado em duas dimensões: 6.1 ESTUDAR: conhecer e formar bagagem; currículo; disciplinas; “minha filha foi premiada”; se reconhecer no lugar de estudante; aprovação incondicional; “experiência”; “estudar”; estudo; “atividades” e “não tenho vergonha da escola”. 6.2 SOCIALIZAÇÃO E FUTURO: “aconselhamento do professor”; seguro na comunidade; ser uma “escola centenária com história” e eles terem orgulho; adoecimento; “proximidade de casa”; “familiaridade com a escola e amizade e história da escola”; “ensino técnico” e “sonhar ter uma profissão”.

Por fim, no Capítulo 7, apresento as Considerações Finais que marcam a tese da Tese, que poderá ser lida apenas ao final do trabalho.

CAPÍTULO

2

O QUE É DITO NAS
PESQUISAS SOBRE
SENTIDOS DA ESCOLA
PÚBLICA NO BRASIL



2 O QUE É DITO NAS PESQUISAS SOBRE SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Neste capítulo, são apresentadas algumas aproximações para o desenvolvimento desta pesquisa sobre o sentido da escola pública no Brasil, escavando o barro e expondo-o a altas temperaturas, a fim de dar forma a algo que se propõe realizar na leitura dessas produções. A pesquisa, inicialmente concebida de determinada maneira, foi se transformando em outra em meio a entusiasmos e inquietações. A análise das produções, ao encontrar ou não determinados resultados, provocou a formulação de novas ideias, impulsionando a compreensão da constituição dos sentidos sobre a escola pública, imbricada na constituição da classe média brasileira e da chamada ralé brasileira.

Nessas tentativas de experimentar as temperaturas dessas produções, foram utilizados alguns descritores, como: Desigualdade *AND* Escola Pública; Escola Pública *AND* Cidadania; Escola Pública *AND* Democracia; IDEB *AND* Teresina; Educação *AND* Teresina; Escola Pública *AND* Comum; e Escola Pública *AND* Racismo Educacional, no período entre 2017 e 2021, considerando um recorte recente e que também já seleciona a produção pós-BNCC. Seguem os dados, conforme mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Dissertações e Teses por descritores

Ord	Descritores	Total encontrado	Atendeu o filtro descritos	
			Dissertações	Teses
1	Desigualdade <i>And</i> Escola Pública*	18	3	0
2	Escola Pública <i>And</i> Cidadania*	8	0	1
3	Escola Pública <i>And</i> Democracia***	11	2	0
4	Escola Pública <i>And</i> Racismo Educacional****	1	1	0
5	Educação <i>And</i> Teresina <i>And</i> História da Educação no Piauí**	158	4	2
6	IDEB <i>And</i> Teresina**	2	2	0
	Total	264	12	3

* Dissertações e Teses por descritores no período de 2017 a 2021 – Capes

** Dissertações e Teses da Biblioteca Setorial do CCE/UFPI – período de 2017 a 2021

*** Dissertações e Teses por descritores no período de 2019 a 2023 – Capes

**** Dissertações e Teses por descritores (sem marco temporal) – Capes

Fonte: elaborada pela autora (2022).

A partir dos números apresentados na Tabela 1, foram organizados, por descritores, seis quadros, apresentados a seguir, contendo os respectivos títulos e resumos. Essa organização permite aprofundar reflexões que conduzem à análise da constituição da racionalidade

educacional nos discursos racistas sobre a escola pública, considerados no âmbito do campo da Educação.

Quadro 1 – Descritor: Desigualdade *AND* Escola Pública

Título - 1	SILVA, Maria José Santos da. Gestão escolar e desigualdade social na escola pública . 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Biblioteca depositária: Unisinos.
Resumo	Esta pesquisa aborda a gestão escolar, a qualidade da educação e o enfrentamento da desigualdade social na escola pública, tendo como objetivo principal analisar a gestão escolar na perspectiva das práticas voltadas ao enfrentamento da desigualdade social e à melhoria da qualidade da educação. O estudo enfoca a relevância da gestão escolar no contexto atual de padronização da qualidade educacional, considerando o cenário de desigualdade social presente nas escolas públicas. Além disso, discute a articulação entre os planos de educação nas três esferas governamentais e os aportes destinados tanto à qualificação da educação quanto à redução das desigualdades sociais.
Título - 2	CASTRO, Daniel Lopes de. Escola pública ou privada: o impacto da rede escolar na aprendizagem e desigualdade educacional . 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.
Resumo	A dissertação descreve padrões de desigualdade no desenvolvimento cognitivo de crianças matriculadas nas redes pública e privada no primeiro ano da pré-escola, período inicial da escolarização obrigatória. A pesquisa apresenta dois objetivos principais: a) estimar a magnitude da desigualdade observada no desenvolvimento cognitivo de crianças em instituições públicas e privadas no primeiro ano da escolarização obrigatória; e b) avaliar o impacto das ofertas de ensino público e privado no desenvolvimento cognitivo ao longo desse período. Os resultados indicam que: i) existe elevada desigualdade no desenvolvimento cognitivo entre alunos das redes pública e privada no início da escolarização obrigatória; ii) ao final do primeiro ano, menos da metade das crianças matriculadas na rede pública apresenta conhecimentos em matemática e linguagem equivalentes à mediana da rede privada; iii) modelos longitudinais sugerem que as desigualdades de aprendizagem tendem a se ampliar ao longo do primeiro ano quando se comparam crianças das redes pública e privada.
Título - 3	GRUZMAN, Camila Alejandra Falkin. Construções discursivas sobre a escola em contextos de desigualdade: análise do caso uruguaio com foco nas políticas de escola de tempo integral e aprendizagem . 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS.
Resumo	Esta pesquisa insere-se no campo de estudos sobre a relação entre educação e desigualdade social. Nesse contexto, concentra-se na análise dos discursos que atravessam e constituem a política educacional da educação primária no Uruguai, considerando a função da escola, os sujeitos da educação e o trabalho docente em contextos de desigualdade. O estudo mobiliza contribuições teóricas e analíticas da Análise Política do Discurso e se apoia nas teorizações de Michel Foucault, especialmente sobre os processos de subjetivação e a noção de governamentalidade.
Título - 4	MACHADO, Alexandre Fábio. Desigualdade de acesso a oportunidades educacionais: acesso à escola de alto desempenho relativo em Carapicuíba . 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Campinas.

Resumo	O objetivo desta pesquisa é investigar a produção de desigualdades de oportunidades educacionais no interior do sistema público de ensino, em escolas de Ensino Médio regular. Mais especificamente, são analisados os mecanismos que produzem desigualdades de acesso às melhores oportunidades educacionais disponíveis nesse sistema. O estudo sustenta que existem dois mecanismos principais responsáveis por essas desigualdades: o primeiro consiste na articulação entre o padrão de desigualdades socioespaciais do município e o sistema de matrículas; o segundo, na distribuição desigual dos alunos matriculados entre turnos e turmas.
---------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas dissertações e teses selecionadas a partir do descritor Desigualdade And Escola Pública, a desigualdade se apresenta como temática principal ou secundária, permeando temas como gestão escolar, políticas de escola e, por último, o acesso à escola de tempo integral e à aprendizagem. A temática da desigualdade constituiu a primeira aproximação selecionada para compreensão e reflexão sobre o tema de pesquisa nesta etapa inicial. Embora o objetivo do estudo não seja buscar regularidade para discussão, a identificação de recorrências contribuiu posteriormente para uma análise mais detalhada das produções, considerando que a desigualdade apresenta múltiplas vertentes, conforme evidenciado nas descrições a seguir.

No Título 1, intitulado “Gestão escolar e desigualdade social na escola pública”, a problemática da desigualdade social é tratada por Silva (2021) a partir da gestão escolar, que produz e reproduz, no espaço da escola, tipos de dominação em nome do controle e da ordem da comunidade escolar. Todo esse controle se justifica como estratégia para assegurar a qualidade. Embora o trabalho não explore a qualidade como conceito em si, aborda a resolução de problemas sociais por meio da escola. Silva (2021) identifica práticas comprometidas com a responsabilidade de articular os processos escolares, seguindo um modelo de gestão democrática, voltado à melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola pública.

No Título 2, “Escola Pública ou Privada: O Impacto da Rede Escolar na Aprendizagem e na Desigualdade Educacional”, Castro (2021) realiza um recorte restrito aos sujeitos da pesquisa, com uma amostra de 2.712 crianças matriculadas em redes públicas e privadas. O autor destaca o caráter inédito do estudo, centrado no início do primeiro ano da pré-escola (quatro anos de idade) na Região Sudeste, dado o número limitado de trabalhos que descrevem desigualdades relacionadas à qualidade da oferta educacional e ao desenvolvimento dos alunos. Segundo o pesquisador, a dissertação busca analisar fatores associados às desigualdades de aprendizagem no momento inicial da escolarização obrigatória, utilizando dados com características longitudinal (Castro, 2021, p. 2).

As evidências preliminares das diferenças observadas no desenvolvimento cognitivo entre alunos matriculados nas redes pública e privada, especialmente na proficiência em Linguagem e Matemática, indicam a eficácia diferenciada das escolas ou redes, pois

[...] o estudo mede, de forma inédita, o tamanho das desigualdades educacionais em uma amostra diversificada de crianças matriculadas nas redes pública e privada desde a expansão da Educação Básica obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade (Castro, 2021, p. 2).

A relevância do estudo reside no acompanhamento realizado ao longo dos últimos 15 anos em relação a essa etapa do ensino, considerando pesquisas semelhantes. O autor aponta certa estranheza diante da escassez de interesse pelo tema “desigualdade educacional que olhassem para o novo período inicial da Educação Básica obrigatória: a Educação Infantil, mais precisamente o primeiro ano da pré-escola (4 anos de idade)” (Castro, 2021, p. 6).

A escolha de um desenho de pesquisa longitudinal, conforme indicado pelo autor, confere robustez aos resultados, permitindo comparar “o desempenho atual de um indivíduo com seu desempenho anterior, interpretando o aprendizado como a diferença entre esses dois momentos” (Castro, 2021, p. 12). A base conceitual sobre desigualdade utilizada no estudo inclui obras de Alves (2016, 2020), Boudon (1981), Campos (2006, 2011), Koslinski e Bartholo (2020), além de Ribeiro (2011), que abordam desigualdades educacionais.

No terceiro Título, “Construções discursivas sobre a escola em contextos de desigualdade: análise do caso Uruguai com foco nas políticas de escola de tempo integral e aprendizagem”, Gruzman (2019) assinala diversos modos de conceber a igualdade e a justiça, apresentando tensão entre escola e desigualdade, assistência e ensino. A pesquisa foi realizada em dois programas do ensino primário no Uruguai.

A desigualdade social, objeto de estudo, segundo o autor, acentua-se nas formas como a escola se relaciona com esse fenômeno, assim como na construção de significados relativos à escola e à produção de subjetividade de professores e alunos. Nessa interligação, ocorrem transformações no ensino. Nesse sentido, a pesquisa fundamentou-se no filósofo socialista Gerald A. Cohen, que introduz o conceito de ethos igualitário, útil para discutir as funções da escola e as concepções de igualdade e justiça presentes nos discursos pedagógicos (Gruzman, 2019, p. 42, tradução minha). O autor também afirma que

[...] a igualdade de oportunidades entende as iniquidades não mais como desigualdades de posição, mas como obstáculos que se opõem ao desenvolvimento de

uma competição equitativa, ao final da qual os indivíduos, iguais no ponto de partida, ocupariam posições hierarquizadas. (Gruzman, 2019, p. 48, tradução minha)⁴.

Para colaborar com esse entendimento, a base teórica utilizada foi François Dubet sobre justiça social, especialmente ao questionar a relação de uma escola justa com a desigualdade de renda, condições de vida, garantia de acesso a direitos e condições básicas, considerando as diferentes posições sociais ocupadas pelos indivíduos e como estas podem limitar sua mobilidade social. Nesse sentido, “[...] para garantir a igualdade e anular os efeitos das desigualdades sociais no desempenho escolar, são realizadas propostas educacionais diferenciadas para os estudantes considerados mais desfavorecidos — políticas compensatórias” (Gruzman, 2019, p. 49, tradução minha).

Na passagem da produção, “[...] a desigualdade social constituiu-se, assim, desde as origens da escola, em um fator decisivo na emergência dessa instituição e nos processos de produção de subjetividades que a escola moderna colocou em movimento” (Gruzman, 2019, p. 56, tradução minha). Essa perspectiva evidencia a gênese excludente da escola, estruturada por aqueles que consideravam natural sujeitar o outro em função de sua posição social. Conforme observa o autor, desde então, os indivíduos foram moldados em modos de subjetividade voltados à performance de si mesmos no espaço escolar, atendendo às exigências do mercado, frequentemente avaliadas como precarizadas. Salienta-se, portanto, a importância dessa análise para compreender os processos de desigualdade presentes na escola:

[...] discursivas que recuperam alguns sentidos próprios da utopia educacionista da etapa fundacional do sistema educativo uruguaio, reivindicando o caráter transformador da escola e suas possíveis contribuições para o progresso e a mobilidade social. Por outro lado, identificou-se também a continuidade de articulações discursivas características do discurso pedagógico reformista dos anos noventa, que vinculam o contexto sociocultural, neste caso, ao desenvolvimento das aprendizagens, estabelecendo que, em função de suas condições de vida, algumas crianças não podem aprender. Nesse sentido, é preocupante que um quarto dos professores entrevistados tenha manifestado sua desconfiança nas capacidades de aprendizagem de certos alunos. (Gruzman, 2019, p. 121, tradução minha)⁵.

⁴ “[...] la igualdad de oportunidades concibe a las inequidades ya no como desigualdades de posición, sino como obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa, al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas”.

⁵ “[...] discursivas que recuperam alguns sentidos próprios de la utopía educacionista de la etapa fundacional del sistema educativo uruguayo, reivindicando el carácter transformador de la escuela y sus posibles contribuciones al progreso y la movilidad social. Por otra parte, se identificó también la continuidad de articulaciones discursivas características del discurso pedagógico reformista de los años noventa, que vinculan contexto sociocultural, en este caso, y desarrollo de aprendizajes, estableciendo que, en función de sus condiciones de vida, algunos niños no pueden aprender. En este sentido, resulta preocupante que la cuarta parte de los maestros encuestados haya manifestado su desconfianza en las capacidades de aprender de ciertos alumnos”.

Desde a década de 1980, no Brasil, considera-se que a educação é fundamental para superar o atraso econômico do país; todavia, o sistema educacional já era influenciado por uma perspectiva neoliberal. Enquanto uma abordagem defende a implementação de políticas sociais e educacionais como parte do processo de redemocratização, outra aposta na desestruturação das políticas públicas e na privatização dos processos educacionais e da vida social.

O trabalho indica um conjunto de autores com os quais dialogo na minha Tese, o que permitiu tensionar os sentidos atribuídos à escola a partir da constituição da classe média no Brasil, mesmo considerando a pesquisa realizada no Uruguai. Em duas políticas educacionais desse país, identificam-se esses e outros questionamentos pertinentes:

Embora esse processo não tenha permanecido imutável ao longo do tempo, e tenham ocorrido transformações profundas e aceleradas nas formas pelas quais nos subjetivamos, no papel da escola nessas transformações e no tipo de sujeitos que são produzidos, a instituição escolar continua sendo, ainda hoje, fundamental no processo de produção de subjetividades (Gruzman, 2019, p. 31, tradução minha)⁶.

No último título, “Desigualdade de Acesso a Oportunidades Educacionais: Acesso à Escola de Alto Desempenho Relativo em Carapicuíba”, Machado (2017) destaca que as investigações sobre desigualdade no Brasil buscam dialogar com estudos que abordam: (a) a expansão e estratificação educacional entre os diferentes níveis de ensino (Silva, 2003; Montalvão, 2011; Ribeiro, 2011); e (b) as transições e a segregação escolar (Bartholo, 2014; Bruela; Bartholo, 2012; Carvalho, 2015; Carvalho, 2014; Koslinski, 2015; Machado, 2017). Nesse contexto, a desigualdade é associada às origens sociais, que influenciam a entrada e a permanência no sistema escolar, impactando o acesso a diferentes diplomas.

[...] no Brasil, dentre os estudos que analisam as desigualdades de acesso aos níveis de ensino do sistema escolar no contexto da expansão do sistema educacional, estão os trabalhos realizados por Silva (2003), Alves (2010), Montalvão (2011), e Ribeiro (2011). Esses estudos utilizam o conceito de estratificação educacional para explicar a relação entre as características de origem socioeconômica dos estudantes na entrada e na saída do sistema escolar. Assim, quanto menor a correlação entre origem social e desempenho escolar ou realização escolar, mais democrático é o sistema escolar no sentido de superar as desvantagens de origem social (Machado, 2017, p. 22).

Essa realidade vem sendo modificada de forma muito lenta por meio das políticas de acesso e permanência, apesar de o sistema escolar ainda naturalizar o sucesso ou insucesso do

⁶ “Si bien este proceso no ha permanecido inmutable en el tiempo, y se han venido produciendo profundas y aceleradas transformaciones en las formas por las cuales nos subjetivamos, en el papel de la escuela en las mismas y en el tipo de sujetos que se producen, la institución escolar continúa aún hoy siendo fundamental en el proceso de producción de subjetividades”.

aluno como responsabilidade individual, sem considerar que, no interior da escola, as condições não são iguais.

Em suma, as pesquisas analisadas abordam a desigualdade educacional, mesmo quando se referem à educação infantil na Região Sudeste, a políticas públicas no Uruguai ou ao ensino médio em São Paulo. Em diferentes momentos, esses estudos dialogam sobre a desigualdade e estabelecem relações com questões como inclusão, segregação escolar, origem de classe social, distribuição de renda e oportunidades, entre outros fatores.

O Quadro 2 apresenta outra combinação de descritores, ainda na tentativa de aproximar-se do objeto de estudo desta Tese. Os resultados estão apresentados a seguir.

Quadro 2 – Descritor: Escola Pública *AND* Cidadania

Título - 1	SILVA, Alexandre dos Santos. Da Escola Pública ao espaço público da educação : concepções e reverberações. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar.
Resumo	Esta tese investiga o papel da escola pública e dos espaços urbanos na constituição de culturas juvenis contemporâneas, com o objetivo de compreender rupturas e continuidades nos espaços de produção de subjetividades, bem como suas reverberações nos percursos escolares de jovens na cidade. São examinados os impactos das desigualdades e dos processos sociais nas experiências escolares, assim como os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidade dos estudantes, tomando-se como referência autores que discutem a história e a sociologia da educação no Brasil e suas interfaces com a temática das juventudes.

Fonte: elaborado pela autora.

A única tese encontrada com esses descritores relaciona a escola pública à cidadania e evidencia a percepção dos jovens sobre a escola como espaço de afirmação de sociabilidades e de formação de subjetividades no contexto contemporâneo. Fundamentado na sociologia, o estudo analisa o reconhecimento dos processos sociais. Um ponto de destaque na pesquisa é uma chamada presente no questionário: “Jovem, mostre a sua cara!”, que busca compreender as condições de vida escolar dos jovens na cidade, questionando a falta de condições igualitárias para participação na vida econômica, social e política (Silva, 2020).

A perspectiva de cidadania abordada no estudo associa-se ao reconhecimento social buscado pelos jovens por meio do conhecimento adquirido na escola. Assim, para o exercício da cidadania, a presença da escola é essencial, pois é nela que a identidade politizada dos estudantes é moldada na prática social.

Para aprofundar a discussão, o conceito de cidadania investigado visa romper com a rigidez das normas escolares, embora reconheça que a escola também seja espaço de aprendizagem da obediência a essas mesmas normas. Ou seja, a escola desempenha

simultaneamente ambos os papéis em um regime democrático: é espaço de exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, de cumprimento de regras.

O discurso que permeia o ambiente escolar apresenta a escola como democrática, mas estruturada para atender a um modelo de escolarização que, embora voltado à modernidade, permanece inserido em uma rígida tradição cultural e em um exercício de cidadania funcional à economia. Nesse sentido, Foucault (1999) auxilia na reflexão de que a sociedade disciplinar moderna possui uma base escolar, o que liga a escola intrinsecamente à constituição do capitalismo.

O Quadro 3 apresenta outra combinação de descritores, ainda buscando aproximações que contribuam para a compreensão da escola pública.

Quadro 3 – Descritor: Escola Pública *AND* Democracia

Título - 1	DARTORA, Ivania. Juventude e cultura política: a escola pública e a construção do capital social dos estudantes do ensino médio de Francisco Beltrão. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão.
Resumo	Considerando que a legitimidade e a consolidação de uma democracia dependem de valores e atitudes, o objetivo desta pesquisa foi analisar como a escola, enquanto instituição socializadora, influencia a formação de uma cultura política participativa ou apática. A escola é concebida aqui como uma instituição socializadora formal, responsável pela transmissão de conhecimentos, e também informal, ao proporcionar interações sociais entre os diferentes atores presentes no contexto escolar.
Título - 2	MARCATO, Célio Tiago. Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFScar.
Resumo	Este trabalho analisa os fundamentos da participação enquanto princípio da cidadania e da democracia, com o objetivo de compreender seus limites e possibilidades quando aplicados aos processos educacionais, especialmente no que se refere à gestão democrática da escola pública. De natureza teórica, o estudo propõe uma articulação de conceitos oriundos da teoria política e da educação, considerando a participação como base da democracia na sociedade e na escola, bem como os princípios da gestão democrática escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

A participação como princípio democrático, exercida pelos jovens e pela gestão escolar, é discutida nos Títulos 1 e 2 encontrados a partir do descritor “Escola Pública *And* Democracia”. Nessas obras, a escola é apresentada como um espaço que fortalece o processo de democratização, em que o capital social participativo na sociedade contemporânea orienta as diretrizes políticas.

No Título 1, “Juventude e cultura política: a escola pública e a construção do capital social dos estudantes do ensino médio de Francisco Beltrão”, Dartora (2019) analisa a classe média como um elemento capaz de amortecer os conflitos com as classes consideradas “inferiores”. A educação é apresentada como meio para ampliar o acesso e reduzir tensões entre classes, oferecendo uma “solução pacífica” para os conflitos sociais. Dartora (2019) aponta que, ao reduzir os níveis de pobreza e garantir participação efetiva, é possível sustentar uma democracia sólida e estável. Para o autor, “[...] uma classe média maior intermediaria os conflitos e as classes inferiores teriam sua renda e aspectos educacionais ampliados. O essencial dessa mudança estrutural é a possibilidade de resolver os conflitos sociais de forma pacífica, por meio da competição eleitoral” (Dartora, 2019, p. 36).

Quanto ao Título 2, “Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia”, Marcato (2017) discute a gestão democrática participativa a partir do conceito de democracia articulado por diferentes teóricos, afirmando que “não há democracia sem participação, mas pode haver participação sem democracia. Por isso, os conceitos são apresentados ora indivisíveis, ora distintamente” (Marcato, 2017, p. 10), o que evidencia a complexidade de definir democracia articulada à educação.

O estudo também explora conceitos de democracia presentes em Bobbio (2015), que aborda a formação de membros da sociedade em espaços como escolas e fábricas; em Toro (2005), que articula democracia à educação, especialmente escolar; e em Werneck (2012), que discute a mentalidade democrática como a capacidade de sentir, pensar e agir democraticamente, tanto em níveis individuais quanto coletivos. Nesse contexto, o espaço escolar, enquanto instituição social, torna-se um local de formação capaz de promover participação ampla e inclusiva, evitando a exclusão nos processos democráticos.

Essas produções delineiam um itinerário histórico da democracia, desde suas origens até o presente, apresentando discussões relevantes para o aprofundamento desta pesquisa. A democracia é compreendida como um arranjo institucional dinâmico, no qual a população pode assumir posturas variadas – apática, cética ou participativa – enquanto se constitui como ser social e político. As conclusões apontam para a necessidade de garantir visibilidade e participação a indivíduos tradicionalmente invisibilizados.

O Quadro 4 apresenta a combinação entre escola pública e racismo educacional, após a tentativa de localizar o descritor “racismo escolar”, não encontrado. A busca teve como objetivo identificar o enfoque do racismo nas produções e permitir aproximações que contribuíssem para o entendimento do objeto de estudo. Nessa procura, foi identificado um trabalho específico, como mostra o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Descritor: Escola Pública AND Racismo Educacional

Título - 1	RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações raciais no Distrito Federal : desafios da gestão. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Biblioteca Depositária: BCE UNB.
Resumo	O racismo, em suas diversas formas de manifestação, está presente em diferentes ambientes sociais, destacando-se a escola. Considerar uma educação voltada para a igualdade racial, a partir da garantia de equidade nas condições de acesso e permanência, implica reconhecer e compreender os processos que causam ou perpetuam o racismo educacional. O/a gestor/a escolar desempenha papel central na condução desses processos, orientando o modelo educacional adotado e influenciando os saberes e ideologias transmitidos. Entre os instrumentos de gestão, destacam-se o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar, que funcionam como meios facilitadores da implementação de ações de combate à exclusão e promotoras da igualdade racial.

Fonte: elaborado pela autora.

A produção encontrada que atende ao descritor Escola Pública e Racismo Educacional apresenta aproximação com a temática desta Tese ao questionar modos de existência marcados pelo racismo, que se manifestam cotidianamente na escola. Rodrigues (2010) discute a construção teórica que distingue os que “nascem para governar” daqueles que “nascem para ser governados”, como se fosse uma predeterminação natural, afirmando que “vivemos da forma como aprendemos a viver e agimos de acordo com o formato de comportamento ao qual tivemos acesso” (p. 5). Tal perspectiva naturaliza a escola como espaço de consolidação de mecanismos de discriminação.

A discussão sobre racismo educacional, neste trabalho, concentra-se no desafio de enfrentá-lo na gestão escolar e nas relações raciais no contexto da escola pública. A ausência de formação específica da equipe gestora limita a capacidade de implementar ações que promovam uma democracia racial e valorizem estudantes negros e afrodescendentes. Quando os gestores reconhecem e compreendem essa realidade, abre-se a possibilidade de transformar esse cenário (Rodrigues, 2010).

Segundo a autora, os espaços formativos oficiais não contemplam a história da África contada pelos próprios africanos, anterior à imposição da escravização, período também marcado pela resistência à condição de escravizados. Uma formação adequada poderia favorecer ações que promovam a igualdade racial, permitindo que a escola desempenhe papel central no combate ao racismo nas relações sociais.

Rodrigues (2010) enfatiza que o racismo é essencialmente prejudicial, pois “se transforma ao longo da vida em dolorosas marcas internas. O racismo age silenciosa e imperceptivelmente devido à sua naturalização e, curiosamente, é capaz de sofrer mutações e adaptar-se a diferentes ambientes e contextos” (p.16). Nesse sentido, as ações dos gestores

escolares podem contribuir significativamente para mitigar esse tipo de violência e promover um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Dessa forma, o trabalho seguiu para o levantamento de materiais produzidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, buscando investigar os desdobramentos e a historicidade da escola pública no Piauí, especialmente em sua capital, Teresina, como apresentado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Descritor: Educação AND Teresina AND História da Educação no Piauí
(Dissertações e Teses)

Título - 1	MELO, Pedro Thiago Costa. A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007) . 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
Resumo	Neste estudo, apresenta-se uma narrativa histórica do processo de municipalização da educação pública infantil na cidade de Teresina (1996-2007), no estado do Piauí. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que empregou o método histórico, especificamente os pressupostos teórico-metodológicos da Nova História.
Título - 2	NEVES, Camila Oliveira. A expansão da escolarização primária pública piauiense (1900-1946) . 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
Resumo	O estudo tem como foco a expansão da escolarização primária pública no Piauí, no período de 1900 a 1946. O corpus documental é constituído por relatórios educacionais, mensagens governamentais, legislações educacionais, documentos da Direção da Instrução Pública, regulamentos e anuários estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O objetivo geral consiste na interpretação dos dados divulgados local e nacionalmente sobre o citado nível de ensino, com embasamento teórico-metodológico na Nova História Cultural.
Título - 3	SILVA, Mariane Vieira da. Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947) . 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
Resumo	O trabalho tem por objetivo compreender o processo de constituição histórica da função da direção escolar no ensino primário piauiense entre 1910 e 1947. O recorte temporal inicia-se com a instituição da Lei nº 548, de 30 de março de 1910, que reformou a Instrução Pública no Estado, e encerra-se em 1947, ano em que o INEP promoveu convênios com os Estados para suprir a formação de pessoal docente e técnico para o ensino primário, por meio de cursos como Inspeção e Direção do Ensino Primário.
Título - 4	ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927-1961) . 2019. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

Resumo	O estudo analisa o ensino de conteúdos de Geografia, prescrito e praticado nos grupos escolares no Piauí entre 1927 e 1961, visando compreender a trajetória histórica desse ensino na Educação Primária. O corpus documental inclui mensagens governamentais, legislações educacionais, documentos da Direção da Instrução Pública, biografias e autobiografias, livros didáticos e memória dos participantes por meio da história oral. A pesquisa contribui historiograficamente para reflexão sobre o currículo e para a história do ensino.
Título - 5	OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita. Jogos, brincadeiras e recreação: história e memória de práticas lúdicas no ensino primário no Piauí (1932-1961) . 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
Resumo	A tese tem como objeto de estudo as práticas lúdicas no ensino primário do Piauí entre os anos de 1932 e 1961, trazendo à tona o Movimento da Escola Nova, ocorrido no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX. Desse modo, surge a questão de pesquisa: como eram descritas as práticas lúdicas no ensino primário do Piauí nesse período? O recorte temporal inicia-se em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, intitulado “ <i>A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo</i> ”, e se encerra em 1961, ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, cuja implementação foi influenciada pelos ideais da Escola Nova. O objetivo geral definido é compreender de que maneira as práticas lúdicas foram desenvolvidas no ensino primário do Piauí entre 1932 e 1961.
Título - 6	FERRO, Maria do Amparo Borges. Educação e sociedade no Piauí Republicano . 1994. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1994. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Piauí.
Resumo	Esta dissertação é um estudo histórico da educação no Piauí no contexto educacional brasileiro, considerando os aspectos políticos, sociais e econômicos que influenciaram a educação nacional no período de 1889 a 1930. Todo o estudo foi realizado com o objetivo de caracterizar a realidade da época, mantendo a fidelidade a esta realidade e considerando a maneira de ser, pensar e agir da sociedade piauiense de então.

Fonte: elaborado pela autora.

O conjunto de produções selecionadas com o descritor Educação AND Teresina AND História da Educação no Piauí inclui documentos elaborados a partir de estudos bibliográficos, documentais e de história oral, abordando a história da educação pública no Piauí e em Teresina sob diferentes objetos de pesquisa. Embora haja diversas produções disponíveis, o primeiro estudo se destaca ao apontar “[...] a falta de pesquisas de fôlego sobre a municipalização da educação local (Teresina) e sua importância na atualidade, forma de gestão de educação pública que traz uma adequação entre os entes federativos, bem como discussões acerca da questão de sua qualidade” (Melo, 2019, p. 17).

Nesse sentido, é relevante registrar que as pesquisas que tratam da escola e da educação pública contemporânea, capazes de auxiliar na compreensão da escola pública no Piauí, são escassas. Os estudos disponíveis apresentam recortes temporais específicos e limitados para

discutir a escola; não encontramos pesquisas que analisem a história da educação do Piauí ou de Teresina em um recorte temporal mais amplo.

Diante desse cenário, sem desqualificar ou invalidar as produções existentes, utilizamos o conjunto de materiais agrupados no quadro para compor a seção sobre a história da educação pública em Teresina/PI. Para evitar redundâncias, esta discussão é detalhada no Capítulo 3. Ao problematizar os sentidos da escola pública a partir de nosso lócus de atuação docente, buscamos compreender como se constituiu historicamente a relação entre a escola e o racismo na educação pública, moldada pela classe média e pela elite brasileira.

O Quadro 6 organiza as produções sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a educação em Teresina, visando circunscrever o objeto de estudo e proporcionar um entendimento aprofundado do espaço onde será realizada a pesquisa. A investigação encontrou os trabalhos expostos a seguir.

Quadro 6 – Descritor: IDEB AND Teresina (Dissertações)

Título - 1	MACHADO, Jakeline de Oliveira. Análise estatística do IDEB do município de Teresina - PI . 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Piauí.
Resumo	Atualmente, as informações sobre a educação básica têm sido divulgadas por meio do sistema de avaliação externa, que tem como eixo central o rendimento dos alunos e o desempenho dos sistemas de ensino. O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise estatística dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município de Teresina, bem como verificar o desempenho de proficiência dos alunos no ciclo de 2017 com relação as categorias: tempo integral/parcial, zona urbana/rural, sexo masculino/feminino e turno matutino/vespertino.
Título - 2	ROCHA, Silvailde de Souza Martins. A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação? 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Biblioteca Depositária: BCE UnB.
Resumo	A dissertação aborda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que mede a qualidade da Educação Básica no Brasil. Desde sua criação em 2005, as redes de ensino passaram a se preocupar com ações e medidas que possam contribuir para a obtenção de resultados satisfatórios no indicador. A pesquisa analisou as implicações do Ideb para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e para o processo educacional em escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: elaborado pela autora.

A relevante aglutinação das produções empíricas teve como fontes de pesquisa diversas análises, matérias jornalísticas impressas, diários de classe, depoimentos e relatos de

professores, bem como investigações em arquivos públicos de Teresina/PI e em documentos ainda preservados em algumas escolas.

No Título 1, “Análise estatística do IDEB do município de Teresina–PI”, Machado (2019, p. 17) afirma que “a avaliação educacional em larga escala é de suma importância no monitoramento e direcionamento de políticas públicas educativas”. Contudo, este não é o espaço nem o objetivo da pesquisa, que se limita a investigar o IDEB das escolas de Teresina para ampliar a compreensão do panorama educacional.

Observa-se, entretanto, que as avaliações educacionais são frequentemente consideradas essenciais sem que se questionem aspectos centrais, tais como: para quem a avaliação é relevante? O que está sendo avaliado e quais critérios foram utilizados? Quem decide o que deve ser avaliado? As avaliações promovem inclusão ou segregação? Os resultados das avaliações são discutidos para informar políticas públicas e direcionar ações?

No contexto político, econômico, social e educacional da década de 1930, a escola foi convocada a atender às demandas da ordem econômica, sendo necessária a produção de respostas satisfatórias. Nesse cenário, instrumentos de vigilância foram criados, consolidando-se a relação entre avaliação e qualidade. O Ministério da Educação (MEC), ao longo da gestão da educação pública, elaborou, aperfeiçoou e consolidou a prática avaliativa, culminando na criação do IDEB, em 2007. Esse indicador combina o fluxo escolar (dados do Censo Escolar) e as médias de desempenho em avaliações padronizadas (Prova Brasil):

A proficiência e o fluxo não são independentes, o ideal é que os professores, diretores de escolas e gestores de rede busquem uma medida que melhore a aprendizagem dos alunos e fixe o padrão de aprovação, ou seja, que os alunos permaneçam nas escolas, sem desperdiçar tempo e que tenham aprendizagens significativas (Andrade, 2019, p. 26).

Mesmo quando apresentados como referência em resultados, como no exemplo de 2017, em que a capital Teresina/PI⁷ ocupou a primeira posição, permanece a indagação: os resultados foram acompanhados por que tipo de formação e incremento nas políticas públicas?

No Título 2, “A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?”, Rocha (2013) discute o processo de avaliação em larga escala para a efetivação da qualidade

⁷ De acordo com o Ideb 2019, Teresina/PI teve nota 7,4 nos anos iniciais (1º ao 5º ano); 6,3 nos anos finais; e 6,3 nos anos finais do ensino fundamental (Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>).

educacional. Com um recorte histórico, o autor identifica cinco momentos distintos da avaliação:

- a) avaliação (1920-1930) tinha o caráter de elaboração e aplicação de teste e práticas de mensuração mental para classificar e selecionar;
- b) avaliação (1940) como mecanismo de regulação e controle, centralizado em objetivos e metas a serem alcançados, estava a serviço do utilitarismo econômico;
- c) avaliação (1946-1957) teve forte influência da psicologia, voltada para medição de capacidades individuais;
- d) avaliação (1958-1972) revestida de racionalidade técnica, os resultados agora eram de responsabilidade dos gestores escolares;
- e) e avaliação (1978) voltada ao “caráter científico dos métodos quantitativos, da mensuração, do diagnóstico e o foco nos objetivos pré-definidos dão lugar ao enfoque qualitativo e à tomada de decisões (Rocha, 2013, p. 37).

Na década de 1990, o Brasil assumiu um pacto pela qualidade por meio da implantação de avaliações em larga escala e estabeleceu um acordo com o Banco Mundial, criando, em 1994, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de estimular a “melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados” (Rocha, 2013, p. 41). Dentro desse sistema, foi criado o instrumento avaliativo Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) para operacionalizar o Ideb (2007), o qual monitora individualmente as escolas por rede no país e identificar suas condições a partir da nota obtida, possibilitando a prestação de assistência técnica e financeira.

Essa foi a estratégia definida pelo MEC para, a médio prazo, alcançar metas de aferição da qualidade estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação. Diante desse cenário, coloca-se a questão: de que qualidade estamos falando? O indicador não abrange a qualidade social, pois a prova não consegue mensurar todos os elementos que permeiam um processo educativo, como fatores socioeconômicos, emocionais e cognitivos.

Nessa corrida, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI (Semec/PI), em 2005, fez uma chamada para melhoria do desempenho escolar com planejamento de estratégias, uniu esforços desde formação de equipe de gestores e professores, campanhas para dividir a responsabilidade pela educação escolar com os pais, gratificação financeira ao professor, premiação de escolas, avaliação de acompanhamento das ações, aplicação de provas diagnósticas, ou seja, criou-se uma rede para execução do plano de educação de qualidade para a capital.

“Os recursos destinados a essa gratificação eram oriundos do Fundeb e destinavam-se à manutenção de pequenos reparos, aquisição de material permanente e de consumo e outros gastos comuns da escola” (Rocha, 2013, p. 74). Nessa corrida, a Semec contou com a parceria

do Instituto Ayrton Senna, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e de outros órgãos.

A força-tarefa obteve resultados positivos em nível nacional, reconhecidos pelos gestores escolares por meio da concessão de recursos adicionais. As escolas com altos índices no Ideb participaram de cerimônias de premiação e receberam divulgação pública. Por outro lado, as instituições que não alcançaram resultados satisfatórios enfrentaram a percepção de que “o Ideb tem caráter classificatório e provoca ranqueamento, porque separa os sujeitos e os divide em melhores e piores, situação contraditória ao objetivo de uma política pública educacional que se propõe como direito social” (Rocha, 2013, p. 97).

Os resultados imediatos não foram concebidos para serem permanentes. Segundo a pesquisadora citada no Título 2, as notas elevadas do Ideb foram resultado de um esforço coletivo nas escolas, que mobilizaram a coordenação de diferentes ações. Contudo, permanece a questão: quais avaliações devem ser priorizadas, considerando que as escolas já realizam suas próprias avaliações? Não se trata apenas de uma corrida por desempenho estatístico ou de uma disputa sobre quem detém mais “conhecimento”. Nesses processos, o que está em jogo ultrapassa o currículo e mesmo os limites da própria escola, pois,

[...] a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade (Veiga-Neto, 2012, p. 3).

O esforço e a mobilização do coletivo escolar revelam um “delírio avaliatório agonístico”, ou seja, uma lógica à qual a escola é submetida para produzir uma existência pautada na competição, na troca e no acúmulo de bens passíveis de consumo.

A seguir, a Tabela 2 apresenta o total de periódicos encontrados por meio da combinação de descritores: Escola Pública, Desigualdade, Cidadania e Democracia. Essa busca teve como objetivo identificar pistas nas publicações que abordam a historicidade da educação brasileira, fundamentadas nos conceitos de racismo de Estado de Foucault (1999) e na noção de rale brasileira de Souza (2022), visando refletir sobre os significados da escola pública. Do total de trabalhos localizados, apenas cinco atenderam aos critérios de filtragem.

Tabela 2 – Periódicos de 2019 a 2021 da Capes - Descritores: Escola Pública *AND* Desigualdade *AND* Cidadania *AND* Democracia

Ordem	Descritores	Total encontrado	Atendeu ao filtro descrito
Periódico 1	Revista Brasileira de História da Educação	108	0
Periódico 2	Revista Brasileira de Educação	146	2
	Total	254	3

Fonte: elaborada pela autora.

No Quadro 7, a seguir, traz-se a relação dos artigos selecionados.

Quadro 7 – Periódicos de 2019 a 2021 da Capes - Descritores: Escola Pública *AND* Desigualdade *AND* Cidadania *AND* Democracia

Periódico – 2	Título 1: ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 26, p. e260028, 2021.
	Resumo: Desde o projeto da modernidade, criou-se a expectativa do poder libertador da educação, na lógica do progresso civilizacional, em que as conquistas da escolarização poderiam libertar o sujeito do obscurantismo, da ignorância e dos poderes políticos alienantes. Este artigo reflete sobre o par emancipação-retrocesso no âmbito do discurso educacional contemporâneo e discute se hoje faz sentido afirmar que a educação pode ainda emancipar. Parte, assim, de uma perspectiva crítica de emancipação, reflete sobre o perigo do retrocesso no contexto da pós-modernidade e, sob o signo da esperança, coloca um conjunto de interrogações e reflexões críticas, concluindo que o par emancipação-retrocesso, inserido em uma perspectiva evolutiva, expressa um tempo de mudança na reconfiguração do par emancipação-alienação.
Periódico – 2	Título 2: COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 25, p. e250043, 2020.
	Resumo: Este ensaio traz para o debate processos de invisibilização do jovem negro no sistema educacional brasileiro tendo como uma de suas principais consequências a morte simbólica desse sujeito, que contribui para outras formas de morrer no contexto de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Partimos do conceito de biopolítica, que será potencializado com a contribuição de Achille Mbembe, ao trazer e aprofundar a discussão com o conceito de necropolítica, que parece orientar parte das políticas educacionais no Brasil. Estas, por sua vez, marcadas por um conjunto incompleto de leis, não garantem o acesso e a permanência da juventude negra na escola. Nesse contexto, surge o desafio de aprofundar o conceito de necroeducação para pensarmos as consequências da eliminação dos corpos negros dos espaços escolares orientada por certa intencionalidade que vai na direção do deixar morrer.

Fonte: elaborado pela autora.

Do periódico 2, os autores do título 1 – “A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso” – questionam se, atualmente, faz sentido afirmar que a educação contemporânea ainda pode emancipar. Esse era, de fato, o projeto da modernidade. Sob a dualidade emancipação-retrocesso, a produção apresenta um primeiro aspecto voltado à emancipação, tendo Paulo Freire (1975) como seu maior expoente. A partir da narrativa da

modernidade pedagógica, projeta-se uma nova lógica que deposita na educação a capacidade de promover mudança, pois, “nessa via de progresso, a escola seria como que o instrumento de todos os instrumentos. A instrução dos cidadãos levaria a sociedade para um novo mundo” (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 3).

Ao ser normatizada, a escola deixa de lado a “concepção da problematização da educação” e, inspirada em Paulo Freire (1975), baseia-se em um “conjunto de conceitos estruturantes, tais como os de conscientização, problematização, dialogicidade, liberdade, autonomia, libertação, emancipação, revolução” (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 3). A prática próxima à “conscientização”, conforme proposta por Freire (1975), orienta-se pelo exercício do poder até a libertação, por meio da crítica reflexiva. Para que essa conscientização ocorra, segundo Giroux (2008), é necessário contar com um intelectual formador que promova práticas pedagógicas emancipatórias. A produção destaca que uma transformação social democrática e consciente exige uma prática emancipatória, a qual depende, por sua vez, de uma cidadania emancipada.

Quanto ao retrocesso, ele se refere ao discurso da “felicidade ou gratificação instantânea, com a vida e a mudança aceleradas, como se a vida fosse uma autoestrada sem fim, em que o ‘síndrome da impaciência’ parece sobre determinar as mentes dos sujeitos” (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 7), favorecendo um pensamento de “fuga para frente”. O esforço e o legado de luta por uma escola emancipadora se deparam com um modo de vida instável, incerto e precário. Nesse contexto, a escola encontra-se sobrecarregada de “missões, tarefas, projetos e atividades”, em uma temporalidade que pode refletir a busca por resultados de aprendizagem, mas não a formação humana integral.

Os autores propõem denunciar a situação atual produzida pela modernidade, posicionando a escola como um espaço capaz de oferecer uma educação portadora de esperança. Nesse sentido, a prática educativa emancipatória de Paulo Freire, no contexto contemporâneo, convida a repensar o papel da escola como espaço “[...] onde também seja possível aprender a enfrentar as incertezas, aumentar a capacidade de alargamento do sentido da compreensão e da interpretação, enfim, um espaço onde seja possível aprender a viver democraticamente em uma linha ‘dialógica democrática’” (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 12).

No título 2 do mesmo periódico – “Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro” – os autores problematizam a invisibilidade do jovem negro a partir do conceito de necropolítica, consolidada com a hierarquização racial, eixo central da segregação entre superior e inferior. A violência que incide sobre a população negra é física e

social, resultante de um modo de existência imposto pelo neoliberalismo, que, aliado à ausência do Estado, nega a cidadania a esse grupo.

A negação configura-se como uma “forma sistemática de discriminação contra o negro [que] tem sido a base das políticas estatais brasileiras organizadas em contextos de inclusão excludente” (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 4). Nessa lógica, as políticas públicas orientam-se para separar, classificar, premiar e examinar, formando e distribuindo a população segundo critérios que mantêm desigualdades sociais. Essa lógica evidencia-se, por exemplo, na localização dos serviços públicos: estão próximos da população empobrecida? O transporte público atende adequadamente à demanda por deslocamento?

Essas questões não são meros indícios de racismo, mas expressões de uma política que opera para deixar morrer. Trata-se de uma “divisão visível daqueles que possuem o direito à vida, daqueles que têm direito a ter direitos, enquanto se apartam os que não devem gozar dessa possibilidade e, para além disso, devem ser excluídos, mortos” (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 4).

Os autores destacam que, a partir da teoria foucaultiana sobre biopolítica, Mbembe (2017), com a necropolítica, contribui para problematizar o controle sobre a liberdade do corpo negro. Com base nas ideias de Mbembe e de Foucault (2005), Costa, Martins e Silva (2020) argumentam que os direitos humanos mínimos dos negros são frequentemente desconsiderados, sustentando um discurso que desvaloriza sua identidade e os leva a acreditar que devem seguir o padrão branco. Na escola, isso se manifesta na invisibilidade da história, representatividade, conteúdos e produtos da população negra que constituiu e constitui a sociedade brasileira – elementos que devem integrar o repertório escolar, pois “invisibilizar configura-se como uma das estratégias de deixar morrer” (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 15).

A inclusão excludente na rede pública de ensino é amparada por diversas políticas públicas que promovem acesso e permanência, desde que atendam a interesses de mercado. Um acesso precarizado, devido à falta de recursos, estrutura física, salários e outros fatores, mantém a escola submetida a condições de “uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e na organização institucionais” (Costa; Martins; Silva, 2020, p.12).

Dessa revisão, conclui-se que, apesar das abordagens distintas, os trabalhos contribuem para refletir sobre um possível novo enfoque de pesquisa: a escola pública sob uma perspectiva ainda pouco explorada. Nesse processo, emergem aspectos até então despercebidos, como

novos conceitos ou perspectivas sobre conceitos já conhecidos, e neologismos, como “necroeducação”.

O conceito, fundamentado na filosofia da diferença e em diálogo com o racismo de Estado em Foucault (1999) e a sociologia contemporânea brasileira, em Jessé Souza (2022), permite problematizar a escola pública considerando a constituição da classe média e da população empobrecida no contexto neoliberal.

Um aspecto relevante identificado na revisão bibliográfica é a ausência de um campo teórico consolidado que articule sociologia e filosofia para discutir os racismos sobre a escola pública, especialmente quanto à condução da educação para a população empobrecida. Este será um dos compromissos deste estudo: considerar os racismos que atravessam a escola pública, sob uma perspectiva sociofilosófica, como teorização central para problematizar a organização e a destruição do público.

CAPÍTULO

3

CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL



3 CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Diante de um panorama teórico plural, amplo e contraditório que foi montado e moldado a produção da educação da ralé brasileira na escola pública, tornou-se difícil fazer escolhas tão demarcadas. Nesse contexto de incerteza, propõe-se assumir uma análise macro da composição dessa trama histórica da educação brasileira, a partir da perspectiva teórica de Paul-Marie Veyne (2008, p. 42-43), que sugere:

A trama pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela será sempre uma trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo. [...] Quais são, pois, os fatos dignos de suscitar a atenção do historiador? Tudo depende da trama escolhida, um fato não é nem interessante, nem o deixa de ser.

Portanto, diante dessa perspectiva sobre a trama, o que seria pertinente incluir na Constituição em relação à escola pública no Brasil? Quais critérios devem ser eleitos como mais relevantes? Quem pode garantir que o recorte escolhido contemplará todas as nuances de um determinado período educacional brasileiro? Quem assegura que, na amplitude, será possível abarcar tudo? Sobre a amplitude e o recorte de uma determinada época para tratar de um tema, “é impossível mostrar tudo, não porque isso ocuparia muitas páginas, mas porque não existem nem fato histórico elementar nem partículas factuais” (Veyne, 2008, p. 43).

Nos acontecimentos apresentados nessa trama histórica dos sentidos da escola pública, em suas relações com a classe média, percebe-se um enredo composto por múltiplas tramas. Segundo Veyne (2008), não é possível narrar a totalidade; é necessário fazer escolhas. Além disso, não existe uma categoria isolada do acontecimento, uma vez que sua análise envolve relações sociais, políticas, religiosas e outras; práticas culturais em meio à complexidade das mudanças; bem como recortes, ritmos e espaços temporais, pois os acontecimentos não são isolados, sendo a trama é uma mistura humana. Considerar diferentes explicações para as tramas reforça a razão para não fragmentar a história aqui apresentada. Assim,

[...] compreender a história não consiste, pois, em saber discernir grandes correntes submarinas por baixo da agitação superficial: a história não tem profundezas. Teremos conhecimento que sua realidade não é racional, mas é preciso saber que ela não é tão pouco sensata; não existem saídas que seriam normais, que dariam à história, pelo menos de vez em quando, o aspecto seguro de uma trama bem amarrada onde o que devia acontecer acabava acontecendo. As grandes linhas da história não são didáticas; o panorama do passado apresenta certos traços relevantes que são muito mais amplos do que outros (Veyne, 2008, p. 43).

As aproximações sobre o que se pretende pensar e discutir neste capítulo, acerca dos sentidos da escola pública, serão relacionadas à constituição da classe média em um país com

raízes indígenas, portuguesas, negras, entre outras. Essa análise será atravessada pelos conceitos de criminalização da pobreza, neoliberalismo, meritocracia, Estado de bem-estar social e racismos. Para tanto, a visita aos registros discursivos de alguns lugares que se tornaram fixos nos discursos racistas sobre educação escolar, especialmente a escola pública destinada à camada empobrecida da população brasileira, será realizada com base no conceito de trama.

A escolha de investigar a história da educação brasileira foi necessária para desnudar as banalidades tranquilizadoras que enredam e aprisionam práticas e discursos, esmaecendo e esgotando possibilidades de transformação em meio a práticas de subordinação e à produção de indivíduos nas relações de poder, que operam o controle sobre os outros e sobre si mesmos; essa lógica constitui a base da organização social no Brasil.

Outro ponto que justifica este capítulo, com base em Jessé Souza (2021), é que, sem o conhecimento das lutas sociais por reconhecimento, de suas múltiplas formas, e sem a compreensão de como o racismo atua nas pessoas, em sua dinâmica e em seu papel de dominação, corre-se o risco de uma reflexão reduzida ao imediato e superficial sobre o racismo na escola pública voltada para a “ralé brasileira”. É fundamental compreender a emergência do racismo desde os primeiros momentos da vida, iluminada por uma trama teórica que ajude a entender como ele foi operando dentro da sociedade brasileira.

A escola pública no Brasil passou por diferentes relações de forças e discursos tidos como verdadeiros, que, segundo Foucault (1976), atravessam o tempo como justo, que procura um destino, adesão e sentido, configurando formas de conduzir e organizar. Essa estratégia, aplicada aos menos favorecidos, determinou quem tinha direito a estudar, desde aqueles considerados com ou sem alma, minando o exercício da democracia desde a emergência da educação formal no país.

Diante de tantos acontecimentos que se entrelaçam na trama histórica da escola pública no Brasil, assume-se o risco de desenvolver, a seguir, uma compreensão sobre o sentido da escola pública em meio à vulnerabilidade social, que sentencia o empobrecido à impossibilidade de aprender e de questionar a escola pública. A análise será organizada em quatro subcapítulos, entendendo que não se trata de períodos históricos consecutivos, mas de tempos que se acoplam em complexas relações de força: período colonial; período imperial; escola pública da República ao tempo presente; e o sentido da escola pública em Teresina, Piauí.

3.1 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO COLONIAL

A narrativa do processo de colonização, ocorrida sob a sujeição do Brasil por Portugal, leva à problematização do sentido da escola pública em meio a uma disputa por mercado econômico e modos de subjetivação. Nesse contexto, a educação torna-se um campo de batalha, em que interesses variados se confrontam, atravessando tensões sociais, culturais e econômicas da época. Segundo Paiva (2000), as diferenças sociais determinaram o lugar ocupado pela escola na organização social no Brasil, que carecia de uma racionalidade de sociedade.

A escola foi formada ao longo do período colonial com o auxílio dos colégios jesuítas trazidos pelos portugueses para a doutrinação de indígenas, negros e colonos, com o objetivo de instalar e preservar uma sociedade hierárquica similar à portuguesa. Para incorporar o colonizado ao mundo burguês, era necessário doutriná-lo para o trabalho produtivo, abandonando o ócio; para aqueles considerados improdutivos, segundo a visão do colonizador branco, o trabalho para a sobrevivência não era de interesse da nova cultura a ser adotada.

O domínio das letras constituiu a estratégia para organizar a sociedade, determinando a quantidade de saber ofertado a cada camada social em formação. Segundo Azevedo (1944, p. 57), “nossa evolução social e política, nos três primeiros séculos, o fato de que as instituições políticas, fundadas pela Metrópole, precederam a quaisquer formas de organização social na colônia, em que, na primeira metade do século XVI, apenas se esboçava uma sociedade em formação”.

À frente desse sistema de governo estavam as ordens religiosas da Igreja Católica, que contavam com a Coroa Portuguesa como grande aliada. A Companhia de Jesus⁸, uma das ordens mais importantes, foi criada pelo padre Inácio de Loyola em 1534, em Portugal, e instalou-se no Brasil em 1549, com o primeiro Colégio dos Jesuítas em Salvador, Bahia. Seu plano e organização de estudos tinham caráter de sujeição de indígenas, negros e colonos, combatendo tudo que fugisse da doutrina católica e seguindo preceitos já difundidos pela ordem. A difusão do conhecimento promovida por esses religiosos marcou a divisão dos estratos sociais brasileiros, por meio de técnicas de “sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (Saviani, 2013, p. 44).

A organização de uma estrutura educacional nacional, com unidade de ação pedagógica, tem início no Brasil colonial, em que o termo “colônia” é entendido como “espaço que se ocupa,

⁸ Outra perspectiva no presente, muito progressista.

mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar” (Saviani, 2013, p. 26). Essa estrutura consolidou-se ao longo de 210 anos, entre 1549 e 1822, marcada não apenas por sua cronologia, mas também pela narrativa histórica que se apresenta neste estudo.

O Brasil que passa a existir para o mundo adentra a “civilização ocidental e cristã” (Saviani, 2013), configurando-se como território marcado pela exploração portuguesa, mantido por um sistema de governo feudal, sustentado por consciência medieval e absolutista, alinhada à Contrarreforma e à Inquisição, com o objetivo de retardar a implantação do capitalismo, acompanhado de conflitos com a burguesia.

Nesse cenário, com uma economia baseada em latifúndios, escravização e monocultura de açúcar, o Brasil constituiu camadas profundamente empobrecidas e desprovidas de direitos para indígenas, negros e filhos de colonos, considerados “órfãos de posses”. Ressalta-se que a utilização de diferentes denominações para se referir a grupos ou indivíduos de ascendência africana visa observar a peculiar classificação racial brasileira e também para não induzirmos a erro, realçar ou atualizar discursos racistas que levam a não problematizar questões sérias sobre a escola pública para a população empobrecida.

Os religiosos inicianos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega no Brasil, vindos de Portugal, tinham a atribuição de catequizar, combater heresias e instruir, impedindo desvios da consciência. Segundo Romanelli (1986), esse processo representava um comportamento intelectual rígido, desconsiderando o espírito crítico e científico, bem como artes e técnicas. O planejamento incluía controle rigoroso e formação dos possíveis professores, afastando a formação intelectual dos métodos de conhecimento da ciência moderna e de outras orientações religiosas.

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e a análise, à pesquisa e a experimentação (Romanelli, 1986, p. 34).

Para essa racionalidade colonialista, a instrução intelectual foi moldada pela prática da aculturação, com o objetivo de impor uma perspectiva de posse e sujeição aos indígenas, para posteriormente se estender a toda a população empobrecida formada dentro dessa estrutura social. O formalismo cultural e pedagógico adotava estratégias da catequese para corrigir atitudes e comportamentos considerados “inadequados”, promovendo a instituição da língua portuguesa e dos valores cristãos vigentes na época, em substituição às culturas dos povos originários do Brasil.

Conforme Azevedo (1944, p. 128), os conflitos entre colonizadores e povos originários foram “tomados de assalto”, sendo que “a paz imposta pela firmeza e pela força não só tornaria, como efetivamente tornou mais fácil a catequese dos índios, que se foram incorporando ao grêmio da civilização, como devia assegurar mais sólidas garantias à vida dos colonos e ao esforço colonizador”. Toda essa prática de colonização tinha como objetivo fortalecer e manter uma política econômica, bens culturais e uma ordem social, necessária para alicerçar formas de pensamento e ideias que garantissem a segurança da família patriarcal.

Segundo Azevedo (1944), o investimento na instrução das crianças na língua modificada (órfãs trazidas de Portugal e filhos de colonos — meninos brancos) era uma tática para adentrar as aldeias e atrair crianças indígenas à catequizaçã, resultando na “interpretaçã” da língua nativa⁹ como o início do transplante cultural e linguístico que a população escravizada sofreria.

O caráter instrutivo das pessoas era condicionado à camada social a que pertenciam. Segundo Romanelli (1986), aos indígenas destinava-se o ensino básico de ofícios e da língua; aos brancos, o aprendizado de leitura, escrita e profissões específicas; aos filhos de colonos, o primogênito herdava propriedades, enquanto o segundo filho avançava na educação superior para manter a estrutura de dominação. Já a população negra, segundo Veiga (2016), composta por africanos escravizados, descendentes nascidos no Brasil (como crioulos, cabras, mulatos e pardos) e libertos, formava um mosaico étnico diversificado que não tinham direito à escolaridade.

Nos colégios jesuítas, as ações pedagógicas caracterizavam-se por um intenso processo de aculturação, resultante do choque entre diferentes saberes, credos, línguas, vestimentas e outros bens culturais locais. Para consolidar a chamada Pedagogia Brasília — definida como uma “pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas terras descobertas pelos portugueses” (Saviani, 2013, p. 47, foi adotada uma estrutura organizacional do ensino, com classes, séries e um programa educacional sistematizado, registrado no documento *Ratio Studiorum*, elaborado entre 1599 e 1759.

O modelo educativo do documento tinha caráter elitista e universal, e a didática, o professor, o ensino e a matéria eram iguais para todos na sala de aula, considerando a perseverança uma virtude indispensável para se tornar um bom cristão. Mesmo perseverante, o

⁹ [...] Que se tomou língua geral o idioma português que os índios aprendiam não só dos colonos, mas sobretudo do padre e dos meninos, filhos de reinóis ou órfãs trazidos de Lisboa pelos jesuítas, e cuja presença nos colégios (pois "para crianças não há distinção de raças e elas são por natureza universalistas") (Azevedo, 1944, p. 335).

aluno podia não se tornar bom cristão, pois nesse processo a dimensão afetiva e emocional era desconsiderada.

As regras da educação incluíam “divisão do trabalho didático, criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas salas de aula; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e crescente número de professores especializados por saber” (Saviani, 2013, p. 58). Alguns especialistas sugerem que essa organização constitui uma das origens da escola moderna no Brasil. A formação de corpos e subjetividades era marcada pela eliminação do que era considerado obsoleto, em favor de um projeto histórico de educação escolar modernista.

Um pensador que influenciou a concepção da escola nesse período foi Kant. Na obra *Sobre a Pedagogia* (1803), estabeleceu prioridades como disciplina, instrução, civilidade e moralidade, de modo que a educação formal pudesse desenvolver a humanidade. Essa missão de disciplinar para humanizar envolvia a uniformização cultural, visando formar o cidadão moderno, promovendo aprendizagens úteis e práticas.

Com o passar do tempo, os colégios que antes serviam ao propósito de catequizar o “bom gentio”, conforme definido pelos jesuítas, perderam relevância, pois os considerados improdutivos e sem ambição não agregavam à nova cultura que se buscava consolidar.

Os motivos foram de toda a ordem e de modo combinado: pobreza da população, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, principalmente devido à presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de “difícil educação” (Veiga, 2016, p. 284).

A civilidade, nesse panorama, exigia a formação de cidadãos com uma consciência nacional, sustentada por narrativas históricas sem manchas. Isso implicava conhecer e cumprir a lei, promovendo costumes e usos sociais por meio de uma hegemonia racionalista respaldada pelo Estado. Na escola, essa hegemonia se concretizava no ensino de uma única língua, na transmissão de ritos, valores e simbologias nacionais. Para tanto, as instituições familiares e escolares tornaram-se guardiãs da manutenção desses discursos e traços culturais, consolidando um modelo.

No caso da família, essa influência se estendia à escola por meio de seus membros ou daqueles que compartilhavam os mesmos valores. Dessa forma, na escola circulava um discurso homogêneo, agora de maneira mais organizada, funcionando para sustentar uma lógica racional na formação de subjetividades dóceis. Podemos compreender essa produção de subjetividade a partir da perspectiva de dois tipos de estátuas.

A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve. Se deixa o jardineiro de assistir, em quatro dias sai um ramo que lhe atravessa os olhos, sai outro que lhe descompõe as orelhas, saem dois que de cinco dedos lhe fazem sete, e o que pouco antes era homem, já é uma confusão verde de murtas (Vieira, 1957, p. 3).

As estátuas de mármore, uma vez esculpidas, não necessitavam de vigilância constante e apresentavam mínimas chances de deterioração. Permaneceriam imponentes por longos períodos, assim como aqueles submetidos a doutrinações rígidas de pensamento. Em contrapartida, as estátuas de murta, caracterizadas por sinais de apreço pela liberdade, precisavam passar por um processo de disciplinamento, instrução, civilidade e moralidade antes de serem integradas a esse grupo. Estas eram sempre observadas atentamente, pois buscava-se moldar formas que poderiam chocar os olhares de seus escultores. A manutenção dessas subjetividades era essencial para a constituição da sociedade brasileira, e a rigidez no modo de ser e pensar exigia não apenas pequenos reparos, mas vigilância constante.

Apesar de todo o pioneirismo educacional, os jesuítas não conseguiram resistir às pressões econômicas e políticas do governo de Dom José I (1750-1777). Nesse período, o Marquês de Pombal, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, que tinham como base a filiação teórica ao pensamento iluminista português, implementou a Reforma dos Estudos Menores, controlada por um Diretor Geral dos Estudos institucionalizou a instrução pública por meio das aulas régias gratuitas de gramática latina, grego e retórica, “por isso a ênfase na necessidade de se aprender a língua vernácula, em primeiro lugar, valendo-se dela como método. Apenas isso já abreviaria o tempo destinado ao aprendizado e proporcionaria” (Boto, 2011, p. 47).

Ao mesmo tempo, expulsou os jesuítas da Companhia de Jesus, fechou seus colégios, desmontando o único sistema de ensino então existente, criou cargo de Diretor-Geral, manteve o ensino da religião católica e os compêndios utilizados nas escolas eram inspecionadas pela Inquisição sob ordens do Estado. O currículo adotado apresentava caráter científico, nas aulas régias, “eram unidades de ensino que não se articulavam entre si, umas com as outras. Não se dispunha – pelo modelo pombalino – de uma estrutura de instrução em rede, que viesse dar lugar a uma acepção de sistema escolar” (Boto, 2011, p. 32), no entanto, mesmo com o investimento estatal, as aulas régias enfrentavam condições precárias para sua implementação:

[...] eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia”. Eram aulas avulsas,

portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (Saviani, 2013, p. 108).

As mudanças no contexto da educação tinham alegação de que o método imposto pelos jesuítas era enfadonho e, por isso incapaz de recuperar o atraso de Portugal em relação a outros países. O fechamento dos colégios da Companhia de Jesus abriu espaço para a “reforma do ensino”, idealizada por Marquês de Pombal, o ministro do reino português, que modificou a estrutura das escolas, que antes restrita a mosteiros, conventos, seminários e colégios, passou a ocorrer também nas residências de professores leigos, que deveriam ser aprovados por meio de concurso público.

A ação política-pedagógica do Marquês de Pombal, dentre outros aspectos, assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os níveis. Não se tratava, portanto, de uma mera questão religiosa. Não era também um assunto que pudesse se reduzir à sua dimensão pedagógica. Agir sobre a instituição de um ensino denotava projetar o futuro político da nacionalidade. Tratava-se, nesse sentido, um ato de elevada prioridade do ponto de vista do Estado. Assumir o controle da escolarização significava fortalecer e dignificar as fronteiras do reino português. Assim acreditou o Marquês de Pombal. E, com isso, surge no Brasil o primeiro cenário da escola pública (Boto, 2010, p. 109).

A lógica da mudança foi criação da escola pública forte a serviço do Estado, para manter a mesma estrutura político-social, agora tendo como base, a fé na razão, em um processo de condução de uma secularização, “movimento que separa a moralidade da religião, que marca os limites entre Estado e Igreja” (Boto, 2010, p. 111-112). Nesse contexto, a educação elementar ofertada conservar-se sujeita à realidade social, sendo imposta por um modelo educativo importado. O movimento de mudança na oferta da instrução à população, embora configurasse um ensaio de ensino público, sua expansão tinha como objetivo formar um corpo social apto a aprender coisas úteis para servir ao Estado. Pretendia-se, assim, formar um corpo administrativo unido, que operasse um controle sobre a população empobrecida.

Era urgente formar um corpo social capaz de atender às demandas do quadro técnico, administrativo e burocrático necessário para atuar nas fábricas, na agricultura e na economia, garantindo autonomia política e econômica nessa nova realidade. Nessa perspectiva, acreditava-se que tal lógica deveria ser gerada na universidade, o que justificava investimentos em cursos com formação pragmática, adequados a promover, um certo enobrecimento cultural e uma formação crítica.

A escola pombalina não tinha propósito de emancipação, pois foi um projeto de caráter particular, com seleção de conteúdos, materiais de estudos e professores. O caráter público era utilizado estratégia para estruturar a força do Estado sobre a população. Contudo, como mobilizar o pensamento crítico sem crítica efetiva por parte daqueles que o formavam? Não

havia intenção de promover mudanças profundas, em um contexto de profundas desigualdades no acesso à escola pública, portanto, a experiência do pensamento crítico tornava-se quase nula.

A lógica dessa formação educacional desenvolvia-se em um ambiente repleto de desafios. Embora a educação oferecida pelo Estado, dissociada do domínio do dogmatismo eclesiástico, ainda que estivesse marcada pelas tradições da fé católica, ela começava a incorporar os preceitos da ciência moderna. Com essa nova estrutura, era necessário cautela em relação aos jesuítas, para que não se tornassem aliados dos opositores locais do governo de Dom José I. A reforma educacional promovida sob a ordem do Marquês de Pombal foi concebida com o intuito de posicionar Portugal em competição com a Inglaterra, que defendia “o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; derramamento das luzes da razão” (Saviani, 2013, p. 80).

Inspirados pelas ideias do Iluminismo e pelo absolutismo esclarecido do século XVIII, o entendimento educacional baseava-se na premissa de que “conhecer é dominar”. O princípio do conhecimento derivava da autonomia, da dessacralização, abria espaço para métodos modernos de produção científica. A tolerância às diferenças começava a ser experimentada, mas sob uma liberdade vigiada, pois “a escola deveria se dar a ver como agência moralizadora e provedora de cultura letrada, como se fosse a ela dedicada uma tarefa de, a um só tempo, civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais supostos adequados ao que a sociedade portuguesa, no limite, esperaria de cada um de seus súditos” (Boto, 2011, p. 48).

Entretanto, a materialidade dessa autonomia encontrava limites na população historicamente empobrecida e considerada “desprovida de capacidades para pensar”, sob a crença de que o poder era um direito natural reservado a poucos. Nesse contexto, a resistência tornava-se extremamente difícil, devido ao cerceamento imposto pelas estruturas sociais. Surge, então, um questionamento: como lançar um país na competição do modo de produção capitalista com uma educação instrucional baseada em livros e métodos tradicionais? A mudança se fazia necessária, mas a transformação visava apenas à massificação do ensino, sem garantir participação coletiva e com uma visão de formação humana que pouco promovia a resistência.

A partir de 1772, o controle sobre a organização do ensino tornou-se mais rigoroso, resultado da divisão entre os Estudos Menores, que englobavam as humanidades e a aprendizagem das primeiras letras, e os Estudos Maiores, voltados para o nível superior. Nesse último, a Filosofia preparava os alunos para o ingresso nas faculdades de Direito, Teologia, Cânones ou Medicina, existentes apenas em Portugal, pois na colônia tal ensino era proibido. É importante destacar o duplo sentido dessa procura pelos cursos:

[...] os estudantes classificados como *ordinários* dedicavam-se aos estudos em caráter “desinteressados” ou como preparação para a carreira profissional nível universitário. Já os estudantes definidos como obrigados deviam necessariamente estudar Filosofia ou Matemática como exigência das faculdades a que se destinavam. Incluíam-se nessa classe dos *obrigados* os candidatos do curso médico, para os quais se exigiam três anos de estudos matemáticos; e os endereçava aos cursos teológicos e jurídicos que devem cursar o segundo ano das aulas de elementos de geometria, da Faculdade de Matemática, concomitante às aulas de história natural que integravam o currículo do segundo ano do curso de filosofia (Saviani, 2013, p. 80).

Podemos constatar que esse dualismo, comparável à educação jesuíta devido à diminuição do castigo em relação ao ensino público, dependia do público-alvo e tinha um destino social previamente definido. Colonos, negros ou forros não deveriam ser instruídos plenamente, pois, para alcançar progresso dentro de um destino já traçado pela sociedade, não lhes era permitido administrar um negócio próprio nem ocupar posições de poder. Por essa razão, a instrução pública, instituída como objeto da Lei de 6 de novembro de 1772, determinava que

[...] ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos dos Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “Instruções dos Párocos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões das curas (Saviani, 2013, p. 96).

Percebemos que o processo de mudança não foi tão significativo, uma vez que a segregação de grupos com direito à instrução pública ocorria em espaços físicos distintos, com recursos e condições limitadas, ministrados em sua maioria por professores leigos e de forma improvisada, devido às escassas condições financeiras. Enquanto isso, aqueles oriundos de famílias abastadas pagavam preceptores ou professores para receber uma formação mais elaborada, incluindo cadeiras de retórica, literatura e outras disciplinas.

Temia-se o poder da educação ofertada às massas, por receio de que esses grupos se organizassem em torno de ideais de liberdade e autonomia, potencialmente desafiando a alta burguesia. Com poucos indivíduos recebendo formação na metrópole e outros professores tendo contato com novas ideias por meio de panfletos e registros diversos, surgiam tensões diante da lógica de submissão esperada em todos os aspectos da vida da população letrada ou analfabeta. O objetivo da formação era sustentar e modernizar Portugal, mantendo um regime absolutista distante dos ideais franceses.

Nesse contexto, a população analfabeta, especialmente os negros, era relegada a um único espaço: o trabalho manual. A escola era considerada desnecessária, sustentando o discurso de que fornece habilidades de leitura, escrita e cálculo não tinha valor, pois seu tempo deveria ser dedicado ao labor. A massificação da ignorância entre os pobres impedia que os

professores lhes apresentassem a possibilidade de ocupar um espaço que lhes pertencia por direito, além do trabalho. Não havia esforço para mostrar a esses indivíduos um mundo diverso, repleto de vidas, costumes e saberes, nem para afirmar que o direito ao relacionamento social e ao conhecimento não se limitava à mera execução de tarefas laborais.

Com um processo de instrução pública lento, marcado por resistência e recursos escassos, as Reformas Pombalinas perderam força após a morte de D. José I. Com a ascensão de D. Maria I, o cenário educacional utilitarista voltado ao serviço do Estado manteve-se praticamente inalterado. As aulas régias continuaram, receberam incentivo pela Carta da Lei de 6 de novembro de 1772, que ampliou os “subsídios literários” para os Estudos Menores, instituiu o ensino primário oficial para todos os estratos da sociedade, permitiu a volta dos jesuítas ao magistério e aumentou o número de professores leigos alinhados aos ideais pedagógicos jesuítas, mas com salários reduzidos. Essa configuração resultou na diminuição do investimento estatal e no aumento da omissão do Estado.

3.2 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO IMPERIAL

Neste subcapítulo, propomos problematizar a ideia de que a escola do período Imperial se estabeleceu, diante das condições e limites da época, enquanto uma instituição social plenamente funcional. Com um caráter essencialmente instrucional, ela foi atravessada por “arranjos” que buscavam apenas caracterizá-la como escola. No entanto, se considerarmos a escola como um espaço destinado ao desenvolvimento de uma educação pública efetiva, os esforços realizados mostraram-se insuficientes nesse sentido.

Nesse contexto, a Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25 de março daquele ano, constituiu o ordenamento institucional mais duradouro da história do Brasil, mantendo-se em vigor por 65 anos. O texto legal, embora de forma tímida, trazia dispositivos sobre a organização do sistema de escolas públicas no Título VIII, que tratava das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. No artigo XXXII, previa-se a instrução primária gratuita para todos os cidadãos; já no artigo XXXIII, mencionavam-se colégios e universidades, nos quais deveriam ser ensinados os fundamentos das ciências, das belas letras e das artes. Essa legislação refletia uma preocupação ainda incipiente com a educação em diversos níveis.

A Carta virou um pendão sacralizado pela aura dos tempos heroicos da Independência. Por trás, do seu pesado biombo auriverde, onde os mesmos fios de seda bordavam ramos de café e fumo e o escudo dinástico dos Braganças, aninhavam-se o voto

censitário, a eleição indireta e o direito inviolável à prioridade escravocrata (Bosi, 1988, p. 11).

Esse projeto de modernização, amparado por lei, marcou o início da construção do Estado brasileiro, em que o papel da educação na gênese da formação da sociedade foi, na prática, substituído pela legitimação do cativo humano. A instituição escolar passou a atuar na consolidação do estrato social que governaria no futuro, sustentando a ideia de uma nação emancipada, mas baseada na aceitação naturalizada das práticas escravistas. Os benefícios dessa prática eram legitimados pela narrativa da conquista da emancipação da colônia brasileira. Tornava-se, portanto, necessário garantir a força de trabalho; do contrário, o país não teria meios de sobreviver. Afinal, quem pegaria no cabo da enxada? “Nem rei, nem plebe: nós” (Bosi, 1988, p. 11).

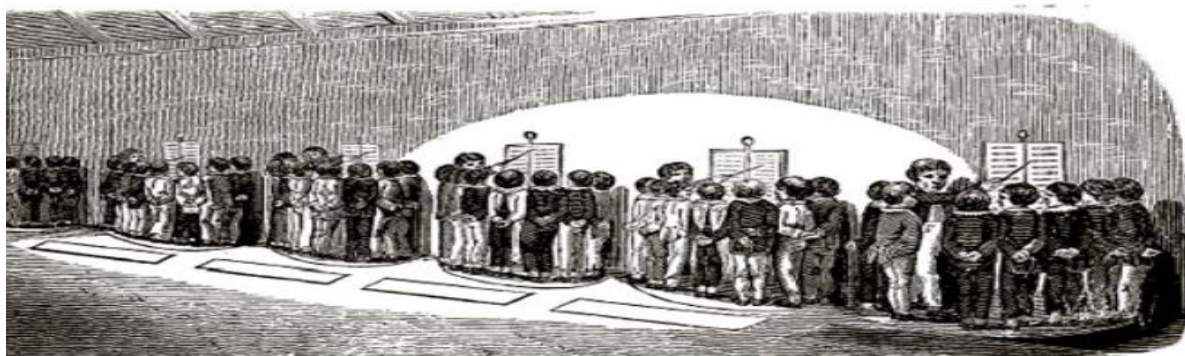
Ser moderno, à época, significava, a todo custo, manter o país como produtor. Dentro dessa lógica, a educação não era considerada necessária para a grande maioria da população empobrecida. Que ganho traria a instrução diante de um regime de vida no qual essa população estava imersa? Garantir a propriedade sobre os produtos, os territórios e sobre as pessoas escravizadas como força de trabalho constituía um pensamento hegemônico que regulava vidas, tudo para assegurar o “café açucarado” à mesa de poucos. Como observa Bosi (1988, p. 12), “o ideário constitucional se nutriu do suor e do sangue do cativo. Cá e lá os poderes cunharam a moeda fácil do nome liberal”.

Da expulsão dos jesuítas até a implementação das providências necessárias para a oferta de educação escolar transcorreram 13 anos, período em que surgiu o método mútuo. Através da Lei de 15 de outubro de 1827, regulamentou-se o artigo XXXII da Constituição de 1824, instituindo a Escola de Primeiras Letras, primeira e única lei geral relativa à instrução primária. Em seu artigo 4º, determinava: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possível estabelecerem-se”,

Com o objetivo de transformar o Brasil em um produtor em grande escala, atendendo à burguesia portuguesa, a demanda por força de trabalho qualificada ainda não era compatível com a oferta educacional existente. Se antes a situação da instrução era limitada, tornava-se agora ainda mais restritiva e excludente. Nessa lógica, nas Escolas de Primeiras Letras, adotou-se o “ensino mútuo”, inspirado por Andrew Bell e Joseph Lancaster, que preconizava

[...] que o professor, com ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender a até mil alunos em uma única escola. [...] Os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras (Farias Filho, 2000, p. 141).

Figura 1 – Método Ensino Mútuo



Fonte: Viana (2024).

Segundo Faria Filho (2000), “a escola” era um arranjo que funcionava em casas cedidas pelo mestre, reconhecido ou nomeado pelo governo, ou na residência das famílias, em espaços improvisados. Era frequentada por um número reduzido de crianças e jovens brancos livres e empobrecidos, com o objetivo de instruí-los em leitura, escrita, cálculo e outros conhecimentos básicos. Inspirado no ensino mútuo proposto por Lancaster, o modelo privilegiava o desenvolvimento da habilidade de memorizar, pois se acreditava que a fluência verbal atrapalhava a aprendizagem.

A intenção da coroa portuguesa era reduzir os gastos com a educação, uma vez que não havia escolas suficientes e qualquer pessoa poderia assumir a função de professor. Nesse contexto, o aluno mais adiantado e com boas habilidades individuais era selecionado para auxiliar o professor. Conforme (Saviani, 2013, p.128), “embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos a função docente”. A adoção e defesa do método mútuo residia no fato de que ele: alcançava um maior número de pessoas sem instrução, diminuía o tempo de ensino, não onerava o Estado, exigia menos professores contratados e possibilitava maior controle sobre os alunos.

Contudo, esse método esbarrava nas condições materiais, físicas e na formação inadequada de professores, tornando difícil a implementação do ensino em condições tão adversas. Para uma parcela expressiva da população a ser atendida, faltava prédios próprios, restando o Estado adotar como escola, lugares improvisados para funcionamento.

Quando professores e monitores/aluno, toma a responsabilidade de formar sem possuir formação adequada, o que se produz é um cenário de competitividade, que vai ter várias frentes de disputa, monitores contra monitores, alunos contra aluno, com o objetivo quantificação de bons resultados. Podemos constatar, então, a inexistência de explicações sistemáticas e

aprofundadas, procedimentos consistentes, isto é, não tinha um valor educativo tal método. O conhecimento não avançava, uma vez que a formação de quem estava formada era insuficiente.

Com a independência, tornou-se necessária a intervenção do Estado no controle da educação, por meio da prestação de serviços públicos e da legislação, mesmo que com objetivos contrários ao desenvolvimento do capital cultural da população. Na década de 1830, políticas de higienização, saneamento e saúde pública pressionavam as províncias a adotarem uma perspectiva civilizatória voltada à população empobrecida. A Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, segundo Azevedo (1944), legitimou a ingerência do Estado sobre a educação pública. Contudo, por mais de um século, a desorganização social, marcada pela divisão dos estratos sociais, impediu a construção de um alinhamento coletivo sólido para efetivar uma educação pública de fato.

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias¹⁰ legislar:

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral [...] (Brasil, 1834).

A alta rotatividade dos presidentes das províncias, segundo Faria Filho (2000), resultou na criação de diferentes normativas para o funcionamento da instrução pública. Como consequência, cada província passou a ter legislações próprias, em consonância com seus interesses e contextos locais, o que ocasionou ter mais ou menos investimento destinado às escolas públicas, privadas ou domésticas. Essa instabilidade agravava a dificuldade da população em avançar nos estudos.

Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. As escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionavam lado a lado (Azevedo, 1944, p. 331).

As escolas que ofereciam o ensino secundário ou médio eram, em sua maioria, particulares e funcionavam em liceus e ateneus. Essas instituições tiveram no Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, o modelo a ser seguido, especialmente quanto ao currículo humanista, ao funcionamento ordenado, à formação de professores e à seleção de livros. Tudo visava preparar os estudantes para o ensino superior. Esse tipo de escola era privilégio de

¹⁰ O documento preservou a ortografia da Língua Portuguesa desse período.

poucos e foi amplamente reproduzido em todo o país, justamente por sua perspectiva humanizadora.

Por outro lado, as escolas de ensino secundário ou médio destinadas às camadas empobrecidas, que concentravam o maior número de alunos, tinham como objetivo uma qualificação profissional, o que, na prática, limitava ou mesmo impedia o acesso dessas populações ao ensino superior.

Esse dualismo educacional era frequentemente justificado pela escassez de investimento e também pela descentralização da responsabilidade pela educação pública, o que dificultava a consolidação da estrutura escolar. Embora a descentralização fosse apresentada como estratégia para organizar a oferta educacional, ela acabava por se tornar uma cortina de fumaça para ocultar quem era realmente o responsável por essa oferta.

Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da lei das Escolas de primeiras letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional (Saviani, 2004, p. 17).

Vale ressaltar que não havia um plano elaborado de formação de professores para atuar na educação elementar, cuja atribuição poderia retirar a população mais carente da situação de desassistência educacional em que se encontrava — formada, em sua maioria, por pessoas escravizadas e seus descendentes. Com o propósito de formar docentes, foram criadas as Escolas Normais na terceira década do século XIX, que recebiam “aqueles que eram desclassificados para serviços sérios, inaptos para o serviço militar, os que queriam viver sem fadiga e pobres” (Saviani, 2013, p. 146-147).

O perfil exigido para ser professor baseava-se nessas “competências” e, sobretudo, na obediência. O ingresso no magistério dava-se, muitas vezes, por meio de concursos pouco rigorosos, cujas provas se limitavam a ler, escrever e contar. Havia também aqueles que ingressavam no serviço público por troca de favores e, após formados, não se dispunham a lecionar no interior.

Sustentado por uma lógica de ideias liberais, o Brasil vivenciou uma tentativa de estabelecer uma unidade nacional em meio a conflitos internos por poder econômico e rebeliões em prol da abolição das pessoas escravizadas, o que resultou em divisões entre as províncias. Nesse panorama, as ideias liberais mantiveram práticas tradicionais ao mesmo tempo que buscavam implementar outras novas, que, segundo Bosi (1992, p. 8), apresentavam diversas combinações semântico-históricas do que viria a ser o liberalismo.

- a) conservador de liberdade – por produzir, vender e comprar (1808);
- b) conservador de liberdade – por ter direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado (1822);
- c) conservador de liberdade – por submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica; conservador de liberdade – por ser capaz de adquirir novas terras e se tornar assim um latifundiário.

A questão, por conseguinte, é analisar essa narrativa para compreender a emergência do discurso que permeava o funcionamento de todo o processo de sujeição, a partir do que era oferecido na escola dualista. Nesse ambiente, observava-se a separação de grupos e de currículos distintos, que apenas fortaleciam os estratos sociais opressores, responsáveis por formar, consolidar e expandir essas relações em rede. “Não se tem neste caso uma força que seria inteiramente dada a alguém e que este alguém exerceria isoladamente, totalmente sobre os outros; é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce” (Foucault, 1999a, p. 219).

Talvez seja desafiador considerar que a sujeição da colônia brasileira não foi provocada diretamente por um representante da Coroa Portuguesa, mas pelos diferentes instrumentos utilizados para equipar os diversos estratos sociais que se formaram, reforçando e atualizando as relações de poder sobre indígenas, negros, colonos, religiosos e membros da burguesia. Desse modo, é fundamental refletir sobre o funcionamento dessas relações de força, nas quais a escola, em sua constituição, tornou-se um instrumento naturalizado de poder, capaz de nos fazer “julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 1999a, p. 180).

Essa lógica sustentou-se por meio do trabalho em regime de escravização, caracterizado por um pacto social fechado e excludente, em que a posse de pessoas escravizadas se tornou um direito natural dos brancos. O direito de legislar, educar-se e frequentar espaços públicos estava restrito àqueles que usavam calçados, pois o calçado “aproximava da imagem do branco, a qual representava o modelo da liberdade. [...] O ato de manter cabelos penteados e os pés calçados, além do uso da escrita, muitas vezes ocorria como forma de passarem por livres” (Silva, 2016, p. 165-166).

Com esses elementos, as classes abastadas buscavam ser reconhecidas como pessoas civilizadas, o que resultava em uma aceitação social que influenciava a continuidade dos estudos. Após a abolição, no entanto, isso não significou a restituição imediata de direitos para essa população, seja em termos financeiros, seja por meio do acesso à terra ou à educação. Esse quadro de exclusão social resultou na formação do que Jessé Souza (2022) define como a “ralé”

brasileira — a camada mais empobrecida do país — uma condição que persiste até os dias atuais.

[...] numa sociedade em que há concentração dos meios de produção onde vagarosa, mas progressivamente, aumentam os mercados, paralelamente forma-se um conjunto de homens livres e expropriados que não conhecem os rigores do trabalho forçado e não se proletariza. Formou-se, antes, uma “ralé” que cresceu e vagou ao longo dos quatro séculos: homens a rigor dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais à sociedade (Franco, 1997, p. 14).

E, para a população negra e os cativos mencionados anteriormente, restava apenas o ensino dos ofícios. Nessa perspectiva, seu lugar na historicidade da educação permaneceu à margem, uma vez que lhes era exigido dedicar todo o tempo ao sustento do país e à preservação de sua alma. Portanto, era necessário o

[...] castigo, pois, para corrigir e reconduzir o indivíduo em direção a sua posição social no estamento definido pelos portugueses. Corrigir, reconduzindo-os a ordem e hierarquia pré-estabelecidas, era sua função, por ser integrante dessa sociedade, posto em um estamento inferior, o mundo mais conhecido dos escravos fazia referência ao trabalho (Cressoni, 2016, p. 83-84).

Passar-se por civilizado, conforme os padrões determinados pela época, pode ser compreendido como um ato de resistência que, segundo Foucault (1999a, p. 91),

[...] são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

É nesse contexto que surgiram as práticas de resistência. No presente, observamos situação semelhante relacionada ao uso de calçados, evidenciando como a percepção e a representação de estar calçado continuam a influenciar comportamentos e atitudes — como no caso da reportagem¹¹ que relata a um homem ter sido negado o acesso a um fórum por estar usando chinelos.

A abertura dos portos, tanto antes quanto após a chegada da família real, foi marcada por uma submissão que se disseminou por meio dos ideais liberais. O processo de modernização, consolidado com a separação do Brasil Colônia de Portugal e a abdicação de D. Pedro I, em 1831, trouxe à tona o Ato Adicional à Constituição (Brasil, 1834), que dispunha, em sua redação:

¹¹ <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/homem-que-foi-impedido-de-entrar-em-forum-de-cascavel-calcando-chinelos-e-indenizado-3gfw7qf311tj1a3zruyborbi/>

Art. 10. Compete as mesmas Assembleias Legislativas Províncias legislar: § 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros que sequer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.

Esse cenário evidenciava uma instabilidade constante quanto à responsabilidade pela oferta do ensino. A população empobrecida — especialmente as pessoas escravizadas e seus descendentes, que constituíam a maior parte da sociedade brasileira — encontrava-se à mercê da benevolência de benfeitores que decidiam se seria necessário ou não proporcionar a escolarização, o que raramente acontecia. Essa situação gerava uma sensação de ameaça, já que se temia perder o controle e a vigilância sobre essa população.

Com o movimento abolicionista em ascensão, a expectativa era de que a abolição substituísse o cativo servil por um sistema assalariado, assegurando indenizações por parte do Estado àqueles que possuíam escravizados e recompensas para os que libertassem pessoas para a Guerra do Paraguai. Muitos negros que se alistaram nesse conflito foram movidos pela esperança de conquistar a liberdade, mas, ao chegarem ao campo de batalha, encontraram um novo espaço disciplinador e letal.

Um exemplo emblemático foi a participação da população negra na Revolução Farroupilha (1835–1845), por meio dos Lanceiros Negros, que lutaram ao lado dos farrapos contra as forças do governo imperial brasileiro em troca da promessa de liberdade. Segundo a historiadora e professora Carla Menegat (2016), tanto os libertos quanto os escravizados viam na participação uma oportunidade de emancipação, atendendo ao chamado: “Homens de cor, que estais entre o inimigo, abandonai-os e vinde se apresentar, e sereis perdoados e libertados! Aproveitai-vos.” Contudo, foram utilizados como “bucha de canhão”, sendo colocados na linha de frente dos ataques, o que resultou em uma verdadeira limpeza étnica. Aqueles que sobreviveram não obtiveram a liberdade prometida.

A violência a que foram submetidos não se limitou ao aspecto físico; a escassa oferta educacional à população negra configurou-se como uma forma adicional de opressão. Essa realidade representava uma “multiplicação de riscos de morte, seja física ou política, e resultava na expulsão, rejeição e marginalização” (Foucault, 1999b, p. 306). Durante mais de 300 anos, a população negra enfrentou uma violência extrema que sustentou o projeto de formação nacional do Brasil — um processo iniciado no período colonial, perpetuado durante o Império e estendido ao início da República, com efeitos que persistem até o presente. Ao longo desses períodos, o país foi constituído sobre práticas escravocratas e discriminatórias, que

consideravam os indivíduos livres ainda como escravizados, vistos como um subtipo de humano, como se pode constatar em diversos textos legais da época.

Segundo Faria Filho (2000), e cada vez mais vai surgindo arranjos de escola, as particulares, que também funcionavam em residências, sem vínculo estatal, e eram numericamente superiores. Frequentavam-nas filhos(as), vizinhos e parentes, e o(a) professor(a) era pago pelo fazendeiro. Em todos esses arranjos, no entanto, crianças negras escravizadas e crianças negras livres não tinham permissão para frequentar as aulas, como podemos constatar na legislação citada abaixo

A Constituição de 1824 instituiu: “Art. 6. São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (Brasil, 1824, art. 6). Por sua vez, o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 - Regulamento para a reforma do ensino primario e secundário do Municipio da Côrte, assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (Brasil, 1854), estabeleceu:

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas comprehende:

A instrução moral e religiosa,

A leitura e escripta,

As noções essenciaes da grammatica,

Os principios elementares da arithmetica,

O systema de pesos e medidas do municipio.

Póde comprehender tambem:

O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,

A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,

Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,

Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida.

[...].

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

[...]

Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstâncias.

[...]

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padeceram moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos (Brasil, 1854).

Nessa caminha, ainda, a Lei do Ventre Livre, Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, determinou:

Art. 1º - Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

1º Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos (Brasil, 1871).

O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878¹², afirmou:

Art. 1º Em cada uma das escolas públicas de instrução primaria do 1º grão do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elementar para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas (Brasil, 1878).

Dentre as leis mencionadas anteriormente, destaca-se o Decreto nº 7.247, de abril de 1879, instituído por Carlos Leôncio de Carvalho, defensor da “liberdade do ensino” primário e secundário. No entanto, esse discurso operava na contramão de uma liberdade efetiva. Conforme Machado e Melo (2012), a condição de escravizado já implicava exclusão educacional, embora as pessoas negras libertas não tivessem impedimento formal para frequentar a escola. Ainda assim, muitas não o faziam, pois não possuíam a Carta de Alforria, documento que comprovava sua liberdade. As crianças escravizadas, por sua vez, não tinham autorização para estudar. Já as crianças negras livres enfrentavam diversas barreiras para garantir o acesso, como a necessidade de comprovar vacinação, apresentar um adulto responsável e comparecer limpas e bem-vestidas.

Todos esses mecanismos funcionavam como instrumentos de controle e exclusão, dificultando o acesso da população negra à escolarização. Esse contexto de restrições e empecilhos não se alterou de forma significativa com a Proclamação da República. Após a Abolição da Escravatura (1888), o Decreto nº 982/1890¹³ estabeleceu:

Art. 17. São prohibidas reuniões e conversas nos corredores.

Art. 18. Não será permitido aos alumnos occupar-se na Escola com a redacção de periodicos e com quaesquer trabalhos da mesma natureza, que possam distrahir-os dos seus estudos regulares.

Art. 19. Os alumnos, que mal procederem nas aulas ou em qualquer outra parte do estabelecimento e infringirem alguma das disposições deste regulamento, serão advertidos por quem de direito, e no caso de reincidencia serão reprehendidos particularmente pelo diretor (Brasil, 1890).

Outrossim, o Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, dispôs:

Art. 69. Para matricular-se, o alumno terá de contribuir com as seguintes taxas:

1ª, taxa de matricula;

2ª, taxa de frequencia dos cursos, por anno escolar.

¹² O documento preservou a ortografia da Língua Portuguesa desse período.

¹³ O documento preservou a ortografia da Língua Portuguesa desse período.

[...]

Art. 136. Além das taxas de exame de admissão, os alumnos pagarão taxas de matrícula, de curso, de exame, de bibliotheca e de certificado (Brasil, 1911).

Podemos refletir sobre o teor dessas leis como um espaço que abrigava, simultaneamente, o apoio, o fortalecimento e a negação dos direitos. Essa lógica de funcionamento dos dispositivos legais era repleta de lacunas, resultando na concessão de direitos pela metade. Nesse enquadramento, circulavam discursos que definiam quem era considerado o legítimo brasileiro, o currículo oficial para a formação escolar, a idade, a cor, o gênero, o turno e o comportamento adequados para o estudo, a obrigatoriedade da vacinação, a taxa a ser paga pela matrícula e o suposto direito natural de receber uma indenização do Estado pela vida de outrem até atingir a maioridade.

Essas práticas discursivas foram fundamentais na constituição da educação pública brasileira, legitimando as relações de dominação por meio da legislação e instaurando uma guerra social atravessada por um racismo de Estado, conforme a perspectiva de Foucault (1999a). Esse racismo se regulariza na teoria da soberania por meio do que ele denominou “tríplice primitivismo”, que envolve: o sujeito que deve ser sujeitado, a unidade do poder que deve ser fundamentada e a legitimidade que deve ser respeitada (Foucault, 1999a, p. 50). Em outras palavras, para defender e “melhorar” a sociedade, era necessário eliminar outros, física, moral e educacionalmente, modo pelo qual o Estado operou como assassino na modernidade.

Os “direitos” à educação pública, conforme delineados nas legislações mencionadas, levam a considerar como a sociedade foi organizada a partir de políticas que não se traduziam em acesso e igualdade. A estrutura do corpo social e político no Brasil pode ser compreendida pelo conceito de racismo de Estado, que representa “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social” (Foucault, 1999a, p. 73).

Assim, o que ocorreu foi uma visão que ignorava parte da sociedade, não a reconhecendo como integrante dela. No exercício do poder sobre a vida da população pobre, instaurou-se uma sujeição que fabricava sujeitos e seus discursos como forma de proteger e defender a sociedade moderna. Os mecanismos reguladores se traduziram em uma oferta de educação pública vigiada, sustentada pela consolidação de posições de poder.

O controle sobre o corpo social e político — que Foucault (1999a) denomina biopoder, foi historicamente exercido no Brasil sobre a população negra, com o objetivo de assegurar a continuidade da supremacia branca. No tempo presente, contudo, a variável de classe social e

a pobreza atingem também um contingente significativo da população branca. O biopoder refere-se ao poder sobre a vida, que organiza os indivíduos em população por meio da estatização da vida, de dados e de estatísticas. A biopolítica, por sua vez, compreende as estratégias específicas que derivam desse biopoder.

A biopolítica da população, que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência. Questões como as do nascimento e da mortalidade, do nível de vida e da duração da vida estão ligadas não apenas a um poder disciplinar, mas a um tipo de poder que se exerce no âmbito da espécie, da população, com o objetivo de gerir a vida do corpo social (Foucault, 2015, p. 29).

Para assegurar a continuidade da espécie humana em relação a outra, foram implantadas intervenções por meio de mecanismos globais, nos quais a escola assumiu um papel de classificar, padronizar, incluir e, simultaneamente, excluir, enfraquecer e regular a vida social. Essa intervenção buscava estabelecer regularidades que permitissem a fixação e o equilíbrio na normalização dos modos de existência. O “poder que chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 1999b, p. 294) operava dentro de uma lógica de garantir a vida de uma população purificada, sustentada por um “racismo de Estado”.

Para que essa garantia se concretizasse, era necessário expor uma parcela da população a diversos modos de morte. Uma dessas mortes anunciadas era a morte educacional, em que a educação pública se configurava como um processo seletivo que decidia quem deveria estudar e viver e quem deveria ser excluído desse processo.

A cartela de cores que caracterizava o ideal de modernização da nação não se apresentava como o padrão de civilidade a ser mantido. Assim, tornou-se imprescindível aumentar a expectativa de vida de alguns para que outros pudessem viver melhor e por mais tempo. A biopolítica exercida sobre a população empobrecida que conseguia acesso à educação baseava-se em instruções e treinamentos que normalizavam comportamentos, como frisado no Decreto nº 982/1890, artigo 17, que proibia “reuniões e conversas nos corredores” (Brasil, 1890). Isso estabelecia uma maneira definida, instituída e organizada de justificar o funcionamento do racismo de Estado e de homogeneizar condutas.

A partir da escola, os mecanismos reguladores passaram a produzir uma força operável para a racionalidade capitalista em formação. A preocupação em gerir e garantir a presença da população negra dentro dessa população purificada e reduzida traduziu-se em um adestramento do corpo e da mente, visando à sustentação das relações de poder da época.

Essa abordagem apoiava-se em uma “série de vigilância, controle, olhares diversos que permitem descobrir, antes mesmo de o ladrão roubar e se ele vai roubar” (Foucault, 2015, p. 7). A legislação que regulamentava o acesso à educação para a população negra foi produzida dentro dessa racionalidade, sustentada por ilusões civilizatórias que impunham condições como a obrigatoriedade de estar vacinado para frequentar a escola e a proibição de fazer barulho, evocando a imagem do “arrastar de correntes”. Nesse exercício, a regulamentação produziu um comportamento que impulsionava a erosão da vida.

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (Foucault, 1999b, p. 305).

A ausência de discussão sobre a necessidade de uma educação pública para todos, que considerasse o acesso da população negra e economicamente empobrecida à escola, à saúde e à segurança, talvez tenha sido um discurso que operava sob a lógica da substituição: não seria necessário assegurar direitos se a pureza da raça branca fosse garantida por meio da exclusão da outra raça. Nesse contexto, o consentimento para o acesso à escola pública vinha acompanhado de estranhamentos sobre o significado de ser efetivamente livre: como sobreviver com a liberdade concedida e controlada? Como se perceber liberto em um mundo que nega a população empobrecida? Onde se aprende a exercer a liberdade? Liberdade para quê? E como o recebimento de colonos alemães e italianos no Brasil, com cedência de terra, funcionou como uma tentativa de embranquecimento do país?

O medo, a liberdade concedida e a maior parte da população de origem negra trouxeram consequências para as quais não estava preparada. Não se tratava apenas da troca de um regime de trabalho por outro; surgiam problemas como: se todos tivessem acesso à educação pública, quem iria pegar no cabo da enxada? A quem interessava a morte e/ou a exclusão escolar da população negra?

Portanto, fazer o liberto acreditar que ele era parte fundamental do processo de modernização do país, por meio da força de seu trabalho, tornou-se um discurso central em torno da escola pública. Essa narrativa tinha a função de manter essa população no campo, evitando que abandonasse totalmente o trabalho agrícola, o que poderia prejudicar a economia brasileira, afinal, ela constituía a maior força de trabalho do país.

Enquanto a liberdade proporcionada pela abolição da escravidão não era plenamente alcançada, o controle rígido sobre o currículo escolar, a atuação docente, o acesso à educação e a responsabilização exclusiva das famílias, sem oferecer condições adequadas para o

aprendizado básico, limitavam significativamente a participação da população negra no ambiente escolar. Com a desvalorização da experiência e dos conhecimentos trazidos pelos escravizados africanos, o processo de escolarização ocorria de maneira isolada, sustentado por iniciativas lideradas por pessoas negras, simpatizantes da causa ou, ocasionalmente, por ações governamentais.

Essas ações incluíam desde escolas de alfabetização, cursos preparatórios para o ginásio, escolas em quilombos até a observação de aulas ministradas às sinhás. Outras iniciativas eram financiadas por senhores que visavam lucro, evidenciando diferentes tentativas de proporcionar alguma educação à população negra. Nesse período, a Igreja Católica considerava os negros como seres “sem alma”, naturalizando a escravização ao associá-los a costumes “ruins” e aparência “feia”, uma visão imposta pela hegemonia branca.

Diante da “ausência da alma e do espírito”, o que restava era o corpo; desprovido de pensamento e humanidade, a educação escolar seria considerada ineficaz. Para provar o contrário, o processo de resistência da população negra se manifestou de diversas formas, como evidencia um breve inventário de iniciativas escolares oficiais e não oficiais que buscavam conquistar o direito à educação.

Um exemplo dessa resistência encontra-se na pesquisa de Adriana Maria Paulo da Silva, em sua obra “A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista” (2016). A autora identificou uma escola primária particular destinada a “pretos e pardos”, criada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, que se autodeclarava “preto”. Localizada na freguesia de Sacramento, no Rio de Janeiro, a escola funcionava em sua casa desde 1853, atendendo 15 meninos (14 nacionais e um estrangeiro), cujos pais, em sua maioria, não tinham sobrenomes nem sabiam assinar o próprio nome.

Em 1856, Pretextato solicitou ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, permissão para manter a escola em funcionamento. O pedido foi deferido, embora Eusébio de Queirós, conhecido defensor da escravização, não mencionasse a cor do professor nem a dos alunos, apenas destacando que a escola era destinada aos “meninos de cor”, com o objetivo de ensiná-los em leitura, doutrina, aritmética e escrita.

Essa iniciativa exemplifica como a população negra resistiu, criando e participando de iniciativas escolares, tanto oficiais quanto informais, mesmo em meio a barreiras e restrições impostas pela sociedade escravista. Silva (2016) relata ainda que o professor Pretextato não se submeteu às “provas de capacidade” escrita e oral para ser docente, alegando timidez; porém, enviou

[...] um dossiê no qual apresentou dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos em defesa da continuidade do funcionamento da sua escola; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam, um atestado do Inspetor de seu quarteirão, enviado ao subdelegado da freguesia de Sacramento, e um documento, escrito de próprio punho, ao Inspetor (Silva, 2016, 143-144).

Nessa acepção, as críticas à escola pública pelo processo de exclusão de uma parcela considerável da população, registradas em carta enviada a Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, e o não atendimento às exigências legais para ministrar aulas, deixaram muitas questões em aberto, como: o que teria motivado o deferimento daquele professor para ensinar?

Também é relevante reconhecer a resistência das negras de tabuleiro, que, segundo Cunha (2023), eram mulheres livres ou não, que, para driblar o desemprego e a marginalização, desenvolveram formas de independência de movimento, de comunicação e de solidariedade. Essas mulheres circulavam pelo centro do Rio de Janeiro entre 1860 e 1920 e, além de levarem quitutes, transmitiam mensagens, notícias e estratégias de resistência para a população negra em situação de fuga. No enfrentamento das relações de poder, “a linguagem e o espaço exercidas de maneiras comunitárias se tornaram agentes de disputas em busca de garantias para si próprias” (Cunha, 2023, p. 38). Essa foi uma forma de resistir àqueles que as queriam invisíveis.

Outra iniciativa significativa foi a escola criada por Cosme Bento das Chagas, conhecido como negro Cosme, temido pelas autoridades que combatiam os quilombos. Localizada no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha, Maranhão, no século XIX, a escola representou um início de ruptura com os saberes impostos pela visão eurocêntrica, criando, em um território próprio, um discurso sobre a vivência de um povo.

Outra experiência relevante foi o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara (1872–1885), no Piauí, do agrônomo Francisco Parentes, que morreu antes de ver seu funcionamento. No entanto, “ao andamento das obras de erguimento da sede do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, o diretor Francisco Parentes providenciou a construção de um barracão improvisado para iniciar o funcionamento da escola de primeiras letras” (Sousa, 2020, p. 52). Localizada às margens do Rio Parnaíba, em uma das Fazendas Nacionais da Colônia de São Pedro de Alcântara e Vila da Colônia, na província do Piauí, hoje a cidade de Floriano, Piauí, a escola foi criada pelo Decreto nº 5.392, de 10 de setembro de 1873, para ser um estabelecimento de prática industrial e agrícola, evidenciando ainda outro modo de segregação: as mulheres não tinham acesso. Sobre a escola:

[...] proposta de criação de uma colônia agrícola nas terras das Fazendas Nacionais oferecendo a possibilidade de instruir os filhos de escravizadas nascidos depois da Lei do Ventre Livre e oferecer trabalho forçado, pelo menos nos primeiros 5 anos de vigência desta legislação. O Decreto definiu a institucionalização do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, que teve como base do projeto uma escola internato para abrigar 90 crianças, adolescente e adultos libertos do sexo masculino pela Lei do Ventre, das Fazendas Nacionais do Piauí. O imperador impõe a sua identidade e acrescenta um tom de sacralidade, ressaltando a analogia do seu nome com o santo católico, para a escola foi de aprendizagem das primeiras letras com a pretensão de ser uma escola de ofícios, para promover a educação profissional (Sousa, 2020, p. 36-40-44-54-73).

A seguir, a Figura 2 mostra o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara.

Figura 2 – Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara



Fonte: Floriano (2023).

A população negra resistiu ao recolhimento no Estabelecimento Rural, desconfiando das intenções por trás do que lhes era oferecido. Em alguns casos, a matrícula dos alunos foi forçada por meio de intervenção policial. O estabelecimento propunha-se a instruir fisicamente, moralmente, religiosamente e socialmente a população negra, mas o propósito era questionável, já que visava à emancipação econômica da Província do Piauí. Para isso, o Estabelecimento Rural deveria cumprir determinadas ordens, entre as quais estavam:

[...] educará physica, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871, não podendo, porém, os menores ser separados da companhia de suas mãis, nem entrar para o estabelecimento a que se refere a condição 1^a (aptos para os serviços), antes de completarem cinco anos de idade, salvo os órfãos de pai e mãe. Proverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos (Brasil, 1873).

No interesse pela emancipação econômica da província, a educação escolar foi deixada em segundo plano, pois o tempo dedicado ao aprendizado das primeiras letras foi

progressivamente substituído pelo trabalho no campo. Segundo Sousa (2020, p. 102), “os alunos apontados com pouca aprendizagem são os mesmos que acumulavam a atividade escolar com o trabalho nos currais e pastos das fazendas”. Com a morte do fundador, o agrônomo Francisco Parentes (1876), e a rotatividade de diretores, a escola, que inicialmente funcionava apenas com alunos internos, passou a receber também alunos e alunas externas, muitos deles recolhidos dos arredores do Estabelecimento Rural.

A instituição, idealizada para uma instrução profissional da população negra que viria a ser gradualmente liberta, teve seu funcionamento precarizado antes e depois da morte de Parentes. A obra permaneceu inconclusa por longo período, os salários eram defasados, a escassez de recursos dificultava o investimento nas atividades da escola, e fatores como a estiagem e a necessidade de trabalho infantil provocavam desligamentos solicitados pelos pais.

Para incentivar a permanência das crianças no campo “estudando” e reduzir a evasão escolar, os castigos físicos eram utilizados como mecanismos de controle e também para moldar comportamentos e acelerar a aprendizagem (Sousa, 2020, p. 89). O objetivo era moldar o indivíduo negro sob a justificativa de que sua libertação contribuiria para a modernização do país.

A crença era de que o trabalho reduziria a “preguiça” e reforçaria a ideia de que sua contribuição era essencial ao progresso nacional. O plano de civilidade mantinha-os na posição de trabalhadores, considerando neles uma “potencialidade” não para adquirir novos conhecimentos, mas para aprimorar o que já sabiam. Isso garantia o controle, diminuía sua autonomia e os enfraquecia, “sob um impacto de um poder que organiza tão bem a vida, que olhava tão pouco a morte, que ele nem sequer percebeu que já estava morto e que o que fazia viver após sua morte” (Foucault, 1999b, p. 296-297). Mesmo após a morte simbólica, permaneciam vivos apenas para servir.

Na República, observa-se a consolidação de um Estado brasileiro que, no âmbito educacional, estruturava-se de forma dualista: a escola primária pública era destinada aos filhos de classes economicamente desfavorecidas, enquanto a escola secundária, mantida com recursos do Estado, atendia filhos abastados, abrindo caminho para o acesso ao ensino superior. O currículo escolar permanecia desprovido de qualquer discussão filosófica ou científica que permitisse uma compreensão crítica da própria situação vivida. A mentalidade conservadora predominante retardou qualquer avanço nesse sentido. Nesse cenário, é possível compreender o sentido da República até o tempo presente.

3.3 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NA REPÚBLICA VELHA

No início do período republicano, de 1889 e 1930, o Brasil foi marcado por processos antagônicos, nos quais se manifestavam conservadores simpatizantes da continuidade da Monarquia, liberais, militares, políticos e elites aristocráticas. Cada um desses grupos possuía discursos acerca da definição, da condução e das reformas a serem implementadas no novo regime. No campo da educação pública, tais disputas foram montando, acoplando, maquiando, edificando o novo projeto educativo na sua grande maioria sob as escolas isoladas.

Tornava-se urgente equacionar a educação pública, contudo, a escola era compreendida como o lugar estratégico de preservação da ordem e dos valores vigentes, entendidos como condições necessárias para a formação de um nação moderna. O novo regime não foi capaz de distanciar dessa forma de condução, a escola, nesse movimento, configurou-se como um artefato de controle e de moralização.

O novo projeto de Brasil era majoritariamente composto por pessoas negras, de origem africana. Essa população, que formava a base demográfica do país, continuou a enfrentar um sistema educacional excludente. Para combater o preconceito e a discriminação, surgiram iniciativas isoladas de escolas voltadas para esse público. Embora a relevância dessas ações ainda fosse limitada, elas representavam enfrentamentos diários na busca por um mínimo de escolaridade, tais como:

[...] observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres. [...] contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados, os interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros. [...] encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão (Silva; Araújo, 2005, p. 69).

A dificuldade de inclusão e permanência na escola não se restringia apenas a questões normativas, mas também se apoiava em costumes e valores que consideravam o cativo e o africano — independentemente de serem livres ou forros — como sujeitos marcados por um conjunto de estereótipos ferozes, tais como:

Vítimas, discriminados, injustiçados, marginalizados, marginais, violentados, violentos, ignorantes, ignorados, pobres, explorados, abandonados, excluídos, serviçais, incultos, ingratos, descontrolados, impertinentes, lascivos, domesticáveis, animalizados, alcoolizados, recalcados, preguiçosos, burros, feios, carnavalizados, analfabetos, brutos, primitivos, sujeitos [...] (Silva, 2016, p. 141).

A transição lenta do regime de trabalho escravo para o assalariado ocorreu como uma estratégia para não perder o controle sobre indígenas, negros (africanos ou descendentes,

escravizados ou livres), cativos (nascidos no Brasil, crioulos, cabras, mulatos e pardos) e ingênuos (filhos livres dos escravos), sustentada pelo discurso da inferioridade racial e pela política de branqueamento, implementando um plano nacional de civilidade.

As relações de dominação continuaram a se manifestar no trabalho dentro da mesma configuração social, garantindo a continuidade de um corpo social marcado pela segregação, pois era necessário “defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contra raça que estamos, sem querer constituindo” (Foucault, 1999a, p. 73).

A partir de 1879, iniciou-se a substituição gradual dos escravos por imigrantes europeus brancos assalariados, juntamente com a transferência de negros escravizados do Nordeste para campos agrícolas no interior, como parte de uma estratégia de povoamento. Sob a restrição de terras, “quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café” (Saviani, 2013, p. 162).

Todavia, a alforria para muitos negros foi restritiva: em alguns casos, exigia-se o pagamento de um pecúlio ao senhor ou cinco anos de trabalho forçado após a libertação. Assim, ao serem finalmente “libertos”, muitos encontravam-se desocupados, sem orientação sobre como viver. Como deveriam viver, agora que estavam alforriados? Durante a escravização, haviam sido instruídos apenas em ofícios práticos e, de maneira indireta, a considerar a fuga como uma saída possível. Assim, “[...] a presença ubíqua dos negros nivelava, sob certo aspecto, todos os brancos, pois os chamava para um espaço comum, que os opunha, em bloco, à raça subordinada. O trabalho escravo se constituía em condição primeira para a existência social do branco livre e proprietário” (Bosi, 1988, p. 17).

A escola, enquanto espaço comum de “nivelamento”, não se apresentava como uma oportunidade de apresentação do mundo, de conhecimento e de socialização para a população negra. Suas necessidades eram ignoradas; o branco livre e proprietário, em sua maioria letrado, sustentava a desigualdade como legítima, justificando-a pela necessidade econômica, sem considerá-la crime. Com diversos movimentos de resistência, caminhava-se para o fim do cativo, embora a condição de liberto estivesse condicionada à aceitação social, à comprovação da alforria, ao calçado, à semelhança na vestimenta e ao comportamento do considerado branco.

No contexto de crise econômica, com projetos sociais e políticos voltados à construção de um novo Brasil e pressionados pelo crescimento industrial, surgiram, entre 1887 e 1896, propostas para o desenvolvimento da educação brasileira, que atingiriam seu auge na Segunda

República, nos anos 1930. O fim do regime escravocrata, em 1888, e a introdução do trabalho remunerado impulsionaram o país rumo à modernização e ao surgimento de um novo regime político: a República. Em teoria, essa transição abriu espaço para a participação popular, ainda que limitada.

Com o aumento da urbanização, a escolarização tornou-se meta para as famílias, que a viam como oportunidade de ascensão social. O número de escolas elementares cresceu, mas a estrutura escolar permanecia diversificada e dependente das condições econômicas dos estudantes, pois a educação pública ainda não era oficialmente institucionalizada. O projeto educacional defendido pelos intelectuais buscava apoiar a implementação do novo regime republicano, comprometido, em teoria, com a democracia. Esses intelectuais representavam a burguesia e a elite dirigente, refletindo o espírito da sociedade política nos primórdios da República.

Entretanto, o movimento inicial de democratização da educação foi interrompido pelo Golpe Militar de 15 de novembro de 1889, liderado pelo Exército, fazendeiros e representantes da classe média (intelectuais). Entre essas forças, a mais poderosa era a dos fazendeiros, que passaram a controlar o país com políticas oligárquicas sustentadas pelo comércio do café e por financiamentos internacionais. Esse grupo não apoiava a expansão educacional, abafando o entusiasmo em torno da educação: “[...] o entusiasmo pela educação dos anos 10 caminhou através de entidades da sociedade civil e foi fomentado por intelectuais ligados às parcelas da nascente burguesia e das classes médias urbanas não direta e exclusivamente vinculadas ao governo” (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 18).

Entre 1914 e 1918, o patriotismo, o nacionalismo, o crescimento industrial e a urbanização crescente levaram a refletir sobre a necessidade de escolarizar a população em massa. No final da década de 1910, a elevada taxa de analfabetismo chamava atenção, pois os alfabetizados eram em sua maioria adolescentes de 16 a 17 anos, segundo o censo populacional.

A escola, marcada por baixa produtividade, não se colocava ao exercício da cidadania, tampouco rompia barreiras de mobilidade entre as classes sociais. Ao desobrigar justamente aqueles que precisavam permanecer na escola, e, desses modo, acabava contribuindo para muitos não atribuírem o sentido à ação de estudar. O cenário de baixa matrícula incentivou a criação de escolas técnicas, compreendidas como a resposta mais rápida para mobilizar a população empobrecida e transformá-la em mão de obra. Tal manobra configurou-se como instrumento estratégico para o patriotismo, o nacionalismo, o crescimento industrial e a urbanização crescente.

Nesse contexto, compreendeu-se que a população empobrecida precisava ter acesso ao voto para que o quadro político deixasse de ser dominado pela oligarquia. Decidiu-se utilizar a educação escolar como meio para cumprir funções sociais e transformar a instrução em um ato político, prática consolidada com a formação da Aliança Nacional Libertadora, que promovia projetos de alfabetização no Nordeste. Assim, saber e sentimento de participação eram oferecidos, embora sob vigilância, já que o acesso a cargos decisórios permanecia restrito.

A luta por reforma foi gestada em meio a denúncias de que o sistema educacional carecia de uma política pública nacional capaz de assegurar autonomia, orientações educacionais, garantia de investimentos e, sobretudo, o reconhecimento do direito de todos à educação. Defendia-se que a escola poderia constituir-se como um espaço de experimentação de igualdade, da participação e do questionamentos. A precariedade da escola era usada como justificava para a experimentação de um modelo que se ajustasse às condições de funcionamento do Estado. Portanto, sua democratização poderia romper um ciclo que a tornava condicionada a determinadas classes sociais, sendo concebida como “mola propulsora” capaz de impulsionar o progresso.

Nesse período, a insatisfação com a política oligárquica deu origem a grupos organizados, imbuídos de patriotismo e voltados a confrontar essas práticas. A partir da Primeira Guerra Mundial, o principal financiador emergiu do conflito, estabelecendo novas parcerias políticas, econômicas e educacionais com os Estados Unidos. Observa-se uma transição de um estado de “entusiasmo pela educação” para um de “otimismo pela educação”, especialmente nos anos 1930.

Esse movimento por uma nova educação era liderado por intelectuais da burguesia e da classe média, cujo objetivo era promover reformas para melhorar as condições didáticas e pedagógicas, com enfoque qualitativo. Um dos principais inspiradores desse novo modelo educacional foi o filósofo norte-americano John Dewey, que defendia que a educação deveria ser:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionalmente de desordens (Dewey, 1959, p. 106).

O autor apresenta a democracia e a educação como princípios fundamentais para a participação na vida comunitária, destacando uma “[...] face nitidamente formativa

(educacional) do vínculo entre democracia e vida em comunidade, [...] fonte principal de experiências formativas baseadas no espírito de cooperação solidária” (Dalbosco, 2018, p. 454-455). Esse exercício participativo e social contribui para o fortalecimento da democracia como modo de vida, valorizando o potencial social dos indivíduos.

Para Dewey (1959), o espaço público – e, nesse caso, a escola – representa um ambiente em que o espírito de cooperação é desenvolvido por meio de experiências formativas. A prática democrática, segundo o autor, ocorre na medida em que “toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e valor da socialização depende dos hábitos e aspirações do grupo” (Dewey, 1959, p. 89).

Em um cenário marcado pela ausência de interação, reciprocidade, cooperação e comunicação nas escolas públicas da época, surge o questionamento: qual seria a relevância da educação em uma sociedade sem essas práticas? Essa situação reforçava um pensamento que vinculava o crescimento urbano e a industrialização à formação escolar e ao trabalho, embora a escola ainda não fosse reconhecida como um espaço capaz de desafiar interesses individuais e sociais gerados pelo surto de urbanização.

Desse modo, o “imperialismo americano impôs não só novos padrões de consumo de bens materiais, mas também de bens culturais, trazendo ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova” (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 25). As reformas educacionais inspiravam-se no escolanovismo deweyano e na sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), sendo promovidas por grupos liberais elitistas, igualitaristas e alguns simpatizantes do socialismo.

Embora essas teorias ainda não estivessem plenamente incorporadas à prática cotidiana das escolas, a partir do interesse de uma burguesia emergente, da classe média, de trabalhadores assalariados e de imigrantes, as ideias de Dewey e Durkheim – mesmo quando conflitantes – começaram a formar a base para a reforma educacional que marcaria o início da Revolução de 1930.

De acordo com Paschoal Lemme, a educação pública na época apresentava a seguinte distribuição:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em maioria trabalhavam professores sem qualquer formação, que atendiam às populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas,

instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (Lemme, 2005, p.166).

A variedade de modos de vida de grupos diversos pode constituir um terreno fértil, pois, segundo Dewey (1959, p. 90), “para terem numerosos valores comuns, todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deveria existir maior variedade de empreendimentos e experiências de todos os participantes”. Caso contrário, o significado das coisas e dos sentidos torna-se empobrecido pela ausência das atividades provenientes da vida em grupo.

Nesse sentido, a pressão em favor da escolarização pública obrigatória, laica e gratuita, a coeducação e a reorganização interna das escolas segundo padrões didáticos e pedagógicos – agendas presentes nos movimentos de “entusiasmo” e “otimismo” – foram traduzidas no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, de 1932. Esse documento era endereçado à sociedade e ao governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), eleito de forma indireta, cujo mandato se estenderia formalmente até 1945. No governo constitucional (1934-1937), Vargas tinha mandato de quatro anos, sem direito à reeleição imediata, que ocorreria apenas em 1938.

O Manifesto polarizou o debate sobre o modelo de educação pública a ser oferecido, tornando-se urgente pensar a educação como instrumento de construção de uma sociedade moderna. O documento, redigido por Fernando de Azevedo (educador, ensaísta, sociólogo e advogado), Cecília Meireles (escritora), Anísio Teixeira (cientista social), Lourenço Filho (educador), Roquete Pinto (antropólogo) e outros, defendia que a educação pública poderia ser o caminho para a construção de um país democrático.

A defesa da liberdade de ensino, entretanto, provocava receios nos setores católicos conservadores, ligados à oligarquia, à burguesia e à classe média, que sustentavam preceitos morais, religiosos e políticos contrários a essa ordem. Em meio à polarização entre conservadores católicos e intelectuais liberais elitistas, o governo agia com cautela, pois, como observa Ghiraldelli Jr. (2001, p. 44), “era impossível, imprudente e indesejável negar apoio aos católicos. Todavia, era necessário manter como aliados os chamados ‘profissionais da educação’, dadas as soluções pedagógicas aparentemente atrativas e modernizantes que eles defendiam”.

O Manifesto, ao evidenciar a inexistência de um plano educacional estruturado no país, acabou influenciando a Constituição de 1934, que dispõe:

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros

domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150. Paragrapho único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras *a e e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

a) ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, a fim de o tornar mais acessivel;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.

[...]

Art 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsaveis e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes.

Art 154. Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primaria ou profissional, oficialmente considerados idoneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155. É garantida a liberdade de cathedra (Brasil, 1934).

Com o texto da lei, o desafio era estender uma escola pública para todo o território nacional, seguindo condições pedagógicas elitistas que preconizavam aulas com teor científico, dinâmicas, em que o aluno fosse ativo no processo de aprendizagem, por meio de atividades individuais e experimentais, de maneira a construir conhecimentos, diante da inexistência da própria escola para todos. A recomendação era de uma formação técnica para o trabalho, dissociada da disposição intelectual, pois, para operar uma máquina, a subserviência bastava, já que se consagrava “a uma atividade que é útil socialmente, mas sem compreender a própria utilidade” (Dalbosco, 2018, p. 457).

A inserção do Brasil no mundo industrializado foi sustentada pelo discurso de que a equalização social – promovida exclusivamente pela escola pública – permitiria ao país alcançar a modernidade. No entanto, essa escola enfrentava graves problemas de acesso e acabou por distanciar-se da função de formar indivíduos para a coletividade solidária, em que o trabalho fosse valorizado como uma atividade de desenvolvimento social e cultural.

O debate sobre a modernização do país polarizou-se durante a elaboração e aprovação da Constituição de 1934. A expansão da educação para todos, embora significativa, não foi suficiente para resolver os problemas educacionais criados pelas políticas governamentais das décadas de 1910 e 1920. Esse contexto, marcado por polarização política e pela influência do fascismo de Mussolini, bem como pelo flerte de Vargas com a democracia, culminou na tentativa de golpe de Luiz Carlos Prestes, presidente de honra da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Diante desse cenário, Getúlio Vargas consolidou seu poder por meio do autogolpe conhecido como Estado Novo, justificado pela retórica de proteção contra o comunismo.

Sob o regime autoritário instituído pela Constituição de 1937, a escola pública foi duramente restringida, como se pode observar nos textos de alguns artigos, que demonstram o ataque aos princípios da educação democrática e inclusiva:

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos paes. O Estado não será estranho a esse dever, collaborando, de maneira principal ou subsidiaria, para facilitar a sua execução ou supprir as deficiencias e lacunas da educação particular.

[...]

Art 129. [...] O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

Art. 130. O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por occasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

Em atendimento aos católicos, que sustentavam a educação particular secundarista, o ensino religioso retornou: “institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e a esmola obrigatória através da caixa escolar” (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 82). O Estado assumiu um papel secundário, sem responsabilidade de financiamento da educação pública. Em complemento a esse cenário, sob o discurso de proteger a nação, ocorreu o desfecho do golpe de Getúlio Vargas, que recebeu o nome de Estado Novo (1937 a 1945), com a promulgação de uma nova Constituição, autoritária, inaugurando outra era Vargas.

Sem um Congresso constituído, sem eleições e sem partidos políticos, a escola ficou órfã de ideais democráticos, apoiada apenas por uma burguesia industrial e comercial financiada pelo exército. Assim, a educação assumiu um caráter dualista. Para os menos favorecidos, o ensino secundário foi direcionado ao modelo técnico-profissionalizante, com currículos diferenciados que limitavam o tempo de escolarização para aumentar a disponibilidade para o trabalho. Essa estratégia foi estabelecida em colaboração entre o Estado e o setor industrial, regulamentada pelos decretos das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), lideradas por Gustavo Capanema: Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); e Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

Para os economicamente favorecidos, o ensino secundário permaneceu predominantemente intelectual, com acesso ao ensino superior, moldando um modo de ser e

pensar compatível com o ideal do “homem moderno”. Essa divisão no acesso à educação pública refletia a organização social e reforçava a desigualdade de oportunidades educacionais, efeitos que persistem até o presente.

A oficialização do ensino profissional destinado aos menos favorecidos apresentava caráter inflexível caso os adolescentes e jovens desejassem desistir, já que não poderiam reaproveitar seus estudos em outra modalidade de ensino. A discriminação social exercida pelo Estado funcionava como uma maneira de normatizar o isolamento social, tornando difícil ultrapassar os limites de uma subjetividade coletiva quando se impunha quem os indivíduos deveriam ser e pensar. O valor diferencial atribuído ao ensino secundarista para a classe média da época poderia ser compreendido como

[...] valer o alto preço político de seu corpo, suas sensações, seus prazeres, sua saúde e sua sobrevivência. [Para isso] outorgou-se um corpo ao que havia que cuidar, proteger, cultivar e preservar de todos os perigos e todos os contatos, e isolar dos demais para que conservasse seu valor diferencial (Foucault, 1999a, p. 163).

Então, para “cuidar, proteger, cultivar e preservar” uma população em detrimento da outra, as escolas de ensino técnico-profissional sustentavam um discurso de engajamento dos setores da indústria e do comércio, financiando o treinamento de mão de obra qualificada. A formação da massa atomizada de adolescentes e jovens do ensino secundário, futuros líderes da nação, possuía seu “valor diferencial”, pois recebiam saberes de cultura geral, humanística e patriótica, voltados à valoração moral e cívica da “pátria amada Brasil”.

Com o fim da Era Vargas, instituiu-se uma nova Constituição, em 1946. Destacam-se o artigo 168, inciso III – “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1946), e o artigo 167 – “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulam” (Brasil, 1946).

Com a reabertura do período democrático e o alinhamento aos ideais da Constituição de 1934, foram propostas diretrizes básicas para a educação nacional, principalmente com o objetivo de unificar o ensino primário, que carecia de maior atenção. Contudo, a implementação desse atendimento ainda dependia da política adotada em cada Estado, podendo ou não ser efetivamente ofertado. A reorganização dos sistemas escolares, conforme as prescrições legais, mostrou-se insuficiente para transformar uma realidade marcada pela falta de infraestrutura, escassez de recursos e dificuldades na formação e pagamento de professores.

Mesmo com o Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que implantou o ensino normal em nível médio para capacitar profissionais para o ensino primário, o quadro educacional não

apresentou mudanças significativas. Apesar de inspirada por ideais democráticos, a escola continuou a ser utilizada como instrumento de uma racionalidade que privilegiava as necessidades específicas de uma parcela da população, sem transformar substancialmente a realidade educacional do país. No caso da educação infantil, a oferta do modelo de escolarização permanecia fortemente influenciada pela condição social e econômica das famílias.

[...] o atendimento das crianças as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos e mães trabalhadoras, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. [...] as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.17-18).

Essa divisão no atendimento escolar à infância criou expressões que demarcavam diferenças entre as crianças: as mais favorecidas eram chamadas de “crianças” e as menos favorecidas eram denominadas de “menor” (Nunes, Corsino e Didonet, 2011). Essa diferenciação na oferta de escolarização infantil refletia, em grande parte, a necessidade das mães trabalhadoras de dispor de um espaço seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Durante a elaboração da nova Constituição, entre 1946 e 1964, ocorreram diversos embates, com estratégias que incluíam a prática de uma liberdade democrática vigiada aos partidos e um jogo de manobras entre Estado, Igreja e burguesia, visando sustentar uma convivência com uma população trabalhadora subordinada.

Nesse contexto, discutia-se a construção de um novo modelo escolar, que poderia ser centralizado ou descentralizado, oferecer liberdade para ensinar, incluir ensino público ou privado, e organizar diretrizes e bases — um possível nome para um documento elaborado por educadores escolanovistas e católicos tradicionais. Cabe aqui uma observação sobre o discurso referente à “liberdade para ensinar”:

[...] o conceito de liberdade, que então prevalecia, era o mesmo conceito proposto pelos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. Considerando, porém, que no Brasil, por lei, ela não podia reinventar essa exclusividade, então sua bandeira de luta foi a oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercida pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava também à iniciativa privada leiga, está cerrou fileiras como liberdade que deveria ser concedida a todas de abrir escolas, sem ingerência do Estado, passou a ser bandeira de luta dos interesses privatistas (Romanelli, 1986, p. 177).

Nesse período, também ocorria a Campanha de Defesa da Escola Pública, que defendia preceitos voltados à formação de um indivíduo autônomo, racional e livre, colocando a experiência como elemento central da escola. O objetivo era desenvolver, de maneira pragmática, a capacidade do aluno de resolver problemas e compreender as situações determinantes dentro do seu próprio tecido social.

Havia grupos de lideranças conservadoras que acusavam o Estado de monopolizar a oferta de educação, enquanto a Igreja, inconformada com a perda da administração absoluta da educação desde o advento da República, defendia o “direito e liberdade da família”. Os setores privatistas criticavam o monopólio estatal da educação secundária, alegando que também tinham direito a ser sustentados pelo Estado. Do outro lado, intelectuais, líderes sindicais e professores discutiam o papel e a responsabilidade que o Estado deveria assumir para massificar a oferta de educação pública.

A educação durante o período ditatorial civil-militar (1964-1985) foi marcada pelo golpe militar de caráter burguês. Nesse contexto, a população, antes concentrada no campo, migrou para as cidades em busca de trabalho, mas a maioria não possuía qualificação. O crescimento das forças produtivas e a expansão das empresas estatais apenas reforçaram a ordem social dominante.

Nesse âmbito, a escola funcionava como instrumento de controle dos corpos. Nas décadas de 1960 e 1970, o espaço escolar era planejado para disciplinar: corredores estreitos, salas distribuídas em ambos os lados, fechadas e sem janelas, entradas controladas; o “coração e cérebro” administrativo era isolado dos demais ambientes; atividades eram rigidamente cronometradas, com sinal sonoro, filas e outros rituais de organização.

Ao analisar a relação de poder exercida sobre os indivíduos, podemos recorrer a Foucault (1999) para refletir sobre uma “economia política” do corpo, que disciplina e corrige os sujeitos por meio de práticas cerimoniais. O investimento no corpo tinha o objetivo explícito de torná-lo útil e produtivo, sendo mantido em um estado de controle rigoroso.

Havia ainda um esforço para disciplinar os saberes, organizando-os de forma útil para a implementação de currículos que reforçassem a visão ideológica da época. Pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros eram considerados subversivos e ameaças ao projeto de sociedade imposto pelo regime. Seus materiais, repertórios, comportamentos e vestimentas eram submetidos à rigorosa supervisão e censura.

Essas ideias se refletiram na elaboração e aprovação da Lei nº 4.024/64 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, sancionada durante o regime civil-militar de 1964. A lei estabeleceu que escolas públicas e privadas receberiam os mesmos investimentos do

Estado, o que, como apontou Teixeira (1960), evidenciava uma tendência de “fazer do público o privado”, ou seja, conceder ao setor privado privilégios destinados ao público. Essa divisão educacional reforçava as diferenças de classe e demonstrava a omissão do Estado em fornecer educação igualitária.

Diante de um Estado que se desobriga de gerenciar a oferta da educação pública, o quadro de escolarizados era o seguinte:

[...] maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônica ocupada a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto de 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam a escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão a que se pode chegar (Romanelli, 1986, p. 181).

Legislação nova existia, mas sem condições reais de ser implementada devido à incompatibilidade do pensamento político com a efetivação prática das normas. Permanecia a questão: quem iria ensinar, mesmo com todos os esforços voltados ao acesso à escola pública? A pergunta recorrente era: quem ensinaria para esse público marginalizado? Com a necessidade urgente de expansão de oportunidades educacionais e de formação de uma consciência coletiva, a escola pública passou a ser concebida quase exclusivamente como um espaço voltado à ocupação no sistema produtivo e econômico, visando a expansão da economia.

Com a ideia de “manutenção, pelo sistema educacional, de instituições onerosas, inadequadas, ineficientes para atuar na realidade educacional e adequá-la aos imperativos do desenvolvimento” (Romanelli, 1986, p. 185), à população pobre restava a escola primária, voltada a ler e escrever, e o ensino médio em nível profissionalizante. A lógica de ensinar e aprender estava estreitamente ligada ao desenvolvimento econômico, justificando a urgência do que deveria ser oferecido, de forma que a escola servisse também para hierarquizar socialmente.

Nesse cenário, a escola pública funcionava, em grande parte, apenas como instrumento para financiar a escola privada. A agenda da educação pública seguia duas lógicas: um modelo que precisava atender às condições do sistema pré-capitalista e outro voltado à defesa da educação pública como direito social. Dependendo da situação, essas lógicas se tornavam convergentes quando havia interesse em combater outro grupo. No entanto, o comportamento em relação aos problemas da educação mudava conforme quem detinha o poder, evidenciando a instabilidade das políticas educacionais, pois:

[...] o que as une, de maneira eficaz, são a incompreensão e o temor da Democracia. Ambas não encaram como “valor” nem a ordem social democrática, nem os seus requisitos dinâmicos, entre os quais sobreleva a educação popular. Para ambas, a desigualdade econômica, política e social é uma condição natural, que não precisa ser combatida e, muito menos, ser compensada pela distribuição equitativa da instrução. Elas não vêm no “estado democrático” senão uma fachada, conveniente para arranjos que removem antigos privilégios ou fomentam outros novos, porventura ainda mais desumanos (Fernandes, 1966, p. 436).

O temor acerca da democratização do ensino e a fraca concepção de escola pública na época estavam diretamente ligados à influência do investimento estrangeiro, que entrou na economia brasileira em 1964 para impulsionar o setor industrial. Esse crescimento visava sustentar uma minoria consumista que apoiava a industrialização. Com o apoio das forças empresariais e militares, passou-se a exercer um controle sobre a população, alinhando-a às demandas de modernização.

Esses acontecimentos prolongaram a Ditadura Militar no Brasil por 21 anos. A educação pública, oficialmente, buscava qualidade, eficiência e utilidade, controlando subjetividades para garantir resultados alinhados à perspectiva autoritária. Os corpos eram organizados de forma a operar com racionalidade e precisão, quase como uma “linha de montagem, executando determinada parcela do trabalho necessário para produzir objetos específicos” (Saviani, 2013, p. 381). A educação tecnicista nas escolas públicas era monitorada por formulários de desempenho, baseando-se em ações observáveis que separavam o ensinar do aprender. Essa fragmentação de habilidades refletia uma lógica de execução de tarefas específicas.

No ensino superior, as universidades públicas passaram por adaptações sob o acordo Ministério da Educação–United States Agency for International Development (MEC–USAID) (1966-1973), traçando estratégias para lidar com a defasagem, que “teve seu ponto alto no acúmulo insustentável dos ‘excedentes’, candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não lograram classificação para as vagas oferecidas naquele nível” (Romanelli, 1986, p. 197). Esse cenário desencadeou uma crise na educação pública, reforçando a narrativa de que o sistema administrativo era ineficaz e que os graduados saíam despreparados.

Nesse contexto, o capital internacional investiu em um plano educacional voltado a moldar novos hábitos de consumo e a adequar o pensamento e a ação dos profissionais aos interesses econômicos. Como sinalizado por Romanelli (1986, p. 200), “isso serve para reforçar a tese de que a ajuda internacional para a educação procura desenvolver estratégias diferentes, conforme o contexto político e econômico das sociedades em que pretende atuar ou onde já atua”.

A Reforma Universitária de 1968 foi um desdobramento dessa política, priorizando uma formação predominantemente técnica e com pouca ênfase nas áreas humanas e sociais. Essa reformulação reforçava o status quo, atendendo “a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964, que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização” (Saviani, 2013, p. 374). O resultado foi uma educação voltada à qualificação de profissionais e à quantificação da produtividade, alinhada ao modelo de “escola-empresa”, que atendia tanto ao setor público quanto ao privado.

Os acordos financeiros incluíam também o treinamento de técnicos brasileiros para gerenciar o ensino primário, médio e superior, além de orientações para a adoção de livros didáticos americanos nas escolas públicas, buscando reorganizar a educação e atualizar a juventude brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 1971, ampliou o tempo de escolaridade, desvinculou a responsabilidade orçamentária das escolas públicas e justificou a mudança como uma forma de flexibilização financeira.

Durante a década de 1970, agravaram-se as tensões sociais, com arrocho salarial, concentração de renda, pobreza crescente e inflação. Movimentos populares surgiram em prol da reforma agrária e da retomada da legalidade democrática. Esses movimentos de resistência começaram a questionar a falta de acesso à educação. Nesse cenário, a escola pública passou a ser vista como um espaço potencial de mobilização, capaz de conscientizar a população sobre sua realidade. Por meio de campanhas de alfabetização e debates, desenvolveu-se uma perspectiva crítica sobre a educação pública, denunciando a ideia de que a escolarização, por si só, garantiria a democracia.

Paulo Freire foi um dos expoentes dessa discussão. Ainda na década de 1950, em sua tese para a Cadeira de História e Educação (1959), problematizava a “inexperiência democrática”, propondo a escola como um espaço de experimentação da ação democrática no Estado republicano. Ele defendia a necessidade de novas formas educativas para criar disposições capazes de questionar o que era imposto, especialmente na transição da população rural, predominantemente agricultora, para o ambiente urbano e operário.

Essa transição ignorava as razões e necessidades reais da mudança, mas revelava uma urgência em reformar a escola para que ela pudesse realmente contribuir para a formação humana e o exercício da liberdade. Segundo Freire, havia uma “ausência de vivência comunitária sem forma de vida democrática, que implica num alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se instala na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática” (1959, p. 69).

A bandeira da liberdade política defendida por Paulo Freire era um princípio educativo possível de ser conquistado sem fanatismo ingênuo, considerando a educação como processo de problematização. Para ele, “o mundo – o objeto a ser conhecido – não é simplesmente ‘comunicado’; educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento de mundo” (Silva, 1999, p. 60). O diálogo e os debates sobre mudanças eram maneiras de pensar a educação no sentido ontológico de ser sujeito, na tentativa de romper a contra-educação. E, para isso, defendia que:

Falta-nos organicidade educativa. Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode “introjetar-se” no educativo brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (Freire, 1959, p. 64).

A discussão no campo da pedagogia crítica forneceu pistas importantes para problematizar o acesso à educação pública e os sentidos de democracia, questões que se tornaram ainda mais relevantes no Brasil pós-ditadura. Essa reflexão colocou em dúvida a ideia de uma escola homogênea capaz de promover a democracia sem garantir o acesso à educação pública. A narrativa de igualdade e mérito, apresentada como dois caminhos que não se cruzavam, já não conseguia convencer. Como assinala Silva (1999, p. 147), “as teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”.

Constatou-se também que, para educar, era necessário um espaço físico estruturado, algo que representava um grande desafio na época. A construção de uma democracia em uma sociedade com tecidos sociais tão diversos exigia um projeto educativo comum. Tornava-se urgente compreender os modos de sujeição e disciplinamento aos quais éramos submetidos, justificados pela necessidade de produtividade contínua que enfraquecia o sujeito político. Nesse contexto, surgia o desafio de consolidar uma sociedade democrática com uma escola pública capaz de romper com tradições discursivas que afirmavam que a igualdade de acesso, por si só, ampliaria as oportunidades.

Com o enfraquecimento da ditadura, a década de 1980 deixou um sentimento de “década perdida”. A recessão econômica, o aumento da pobreza e da inflação marcaram esse período, enquanto o ideário neoliberal se impunha na transição democrática, delineando um cenário social marcado por duas diferenças sociológicas:

[...] “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos

dominados, dos próprios privilégios. Do outro, a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominado (Saviani, 2013, p. 414).

A bandeira da igualdade vinha acompanhada de questões como: deve funcionar a escola no processo de construção de uma sociedade? Basta apenas que todos tenham acesso? O acesso vem acompanhado do desenvolvimento de um aprender orientado pelo pensamento para a compreensão de algo? Na luta pelo acesso da massa desassistida, naturalizou-se um pensamento sobre o funcionamento da escola, desviando o foco das relações de poder envolvidas.

Na transição democrática, conforme analisado por pesquisadores de instituições nacionais, legisladores, sindicatos, entidades de professores, profissionais liberais, a igreja e outros grupos, consolidou-se uma aposta na escola pública voltada à educação popular. Essa visão propunha uma educação do povo, para o povo e com o povo, orientada ao exercício da autonomia popular (Saviani, 2013, p. 415). Outra perspectiva defendia uma escola pública que valorizasse o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (Saviani, 2013, p. 415).

A luta buscava desmontar o projeto educativo hegemônico da burguesia, que procurava implantar uma agenda educativa pautada na qualidade, no atendimento de necessidades imediatas e no uso das novas tecnologias para inovação, ancorada pelo discurso do fracasso da escola pública, em que caberia “à escola formar a mão de obra que seria progressivamente incorporada pelo mercado, visando assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”(Saviani, 2013, p. 429).

A parcela que conduzia as estratégias de incorporação ao mercado de trabalho não demonstrava preocupação com o aumento das desigualdades sociais, pois a igualdade de oportunidades defendida não considerava trajetória, constituição, sentimentos e estigmas vivenciados pelos pobres, submetidos aos mesmos critérios, estratégias e avaliações. O papel educativo da escola, portanto, não contemplava o objetivo de aprimorar a aprendizagem da população em situação de vulnerabilidade.

No início da redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, enfrentou-se novamente a dificuldade de definir um ponto de partida, dado que esse processo foi marcado por inúmeras contradições e eventos que atravessaram profundamente a sociedade. Esse período também foi influenciado pela racionalidade neoliberal e, mais recentemente, pela neoconservadora, que impôs um modelo específico de funcionamento para a escola pública no país.

3. 4 SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA NA REPÚBLICA NOVA

Nesse subcapítulo, com delimitação temporal entre o século XIX e XX, é analisado o ingresso da população empobrecida no sistema de ensino oficial, pautado por discursos de universalização, democratização e gratuidade. A Constituição Federal de 1988, marco do Estado Democrático de Direito, incorporou a educação pública como um direito social, evidenciando a distribuição de responsabilidades, a cooperação recíproca e a autonomia entre os poderes para garantir sua universalização. O dever do Estado e o direito público à educação encontram-se representados em diversos dispositivos constitucionais, conforme apresentado a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988).

A educação como direito de todos é uma forma explícita e relevante de tentar garantir o cumprimento, defesa e proteção dessa condição para ganhos e participação social e educacional no Brasil. A construção de uma sociedade democrática passa necessariamente por uma educação pública como base de sustentação e abertura para assegurar outras conquistas para uma sociedade mais justa, em que o exercício de cidadania é experimentado dentro da escola.

Equipar o sujeito político para lutar por igualdade de oportunidades e de condições sociais é uma forma de fortalecer a cidadania. O destaque dado à educação como motor que mobiliza a luta pelo direito subjetivo provoca “a ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior” (Cury, 2002, p. 170).

O reconhecimento da importância da educação, que remonta ao final do século XIX e início do século XX, abriu a possibilidade de a escola pública ser um espaço para aprender sobre modos de vida e diferentes saberes. Segundo Cury (2002), a cidadania pressupunha a educação, a qual não poderia se concretizar sem o desenvolvimento da razão. Exercitar o pensamento e fazer escolhas demandava o uso da razão. Nesse contexto, tornou-se necessário garantir, inicialmente, alguns princípios fundamentais, como igualdade de acesso e permanência, gratuidade e gestão democrática do ensino. Esses princípios deveriam integrar

um contexto de direitos civis, uma vez que a população mais pobre havia sofrido e ainda sofre com a submissão a diversos tipos de desigualdades, discriminação e diferenças decorrentes da origem de sua classe social. Partindo dessa premissa, os sentidos da escola pública não poderiam ser problematizados sem apresentar uma relação com a acomodação do novo capitalismo, considerando o ordenamento das famílias, o Estado de bem-estar social, a criminalização da pobreza e a meritocracia, para compreender as dinâmicas desiguais que fragilizam as bases da escola pública.

Esse conjunto de técnicas de sujeição, à luz de Foucault (1997), permite compreender como se opera a racionalidade política e os modos adotados para conduzir a conduta, moldar e gerenciar indivíduos, bens, famílias e pessoas. Trata-se de uma forma de governar adotada na metade do século XIX, como consequência do processo de industrialização, urbanização e aumento populacional, que passou a reordenar o sistema político. Esse modelo recebeu diversos nomes, como novo capitalismo e neoliberalismo, mas, independentemente da nomenclatura, implicava a observação e reorganização disciplinar das características da família padrão e de seus responsáveis, acopladas ao controle social no final do século XX. Os membros das famílias empobrecidas, agora excluídos desse novo ordenamento social, passaram a representar um perigo iminente a ser controlado.

Daí decorre que a não pertinência a uma família, a ausência, portanto, de um responsável sociopolítico coloca um problema de ordem pública. É o nível das pessoas sem fé, sem eira, nem beira, mendigos e vagabundos que, por não estarem em nada ligados ao aparelho social, desempenham o papel de perturbadores nesse sistema das proteções e obrigações (Donzelot, 1980, p. 45-46).

A gestão dessa população passou a ser considerada um problema público, sendo necessário banir, de dentro da instituição familiar, os rebeldes e acolhê-los em locais de confinamento, como escolas, abrigos para menores e hospitais, com uma rede de apoio que atuasse como estratégia de proteção social para combate e prevenção de “[...] ameaça que um indivíduo desligado da religião e dos bons costumes constitui para a ordem pública e, por outro, o perigo que as desobediências de um ou de outro membro da família fazem pesar sobre esta” (Donzelot, 1980, p. 46). As transformações ocorridas, associadas ao crescimento populacional, geraram um corpo social sem colocação; a resposta do Estado foi a contenção e disciplina por meio do discurso medicinal e sanitarista preventivo, acoplado a uma sociedade disciplinar que opera por super visibilidade e concorrência.

Destinar a esses indivíduos “[...] um Estado organizador da felicidade dos cidadãos, dispensando assistência, trabalho, educação e saúde a todos, independentemente das

pertinências familiares destinadas ao desuso” (Donzelot, 1980, p. 47) representava a forma do Estado de bem-estar social, que, reconfigurado nos anos 1990, instituiu políticas de proteção social distantes do assistencialismo. Em função da efervescência democrática e do esforço para reconstrução econômica, o Estado passou a promover segurança da população empobrecida por meio da Constituição Federal de 1988.

Para refletir sobre a proteção social, recorre-se aos estudos sobre o Estado de bem-estar social realizados por Fiori (1997) e Lobato (2016), considerando o amplo acesso promovido pelas políticas educacionais, que trouxeram avanços importantes à população empobrecida, embora ainda restrições impedissem usufruir plenamente da igualdade social. Nesse sentido, o exercício da cidadania no Brasil “[...] esteve pautado na necessidade de legitimar diferentes regimes, o que fez com que os direitos sociais tenham se desenvolvido de forma fragmentada e desigual” (Lobato, 2016, p. 89).

Como as políticas sociais estiveram, em grande parte, acopladas a discursos desenvolvimentista e conduzidos pela urgência em conter crise recorrentes, a solução adotada tem sido enfraquecer a dimensão política das políticas. Para a população empobrecida, parece bastar garantir a sobrevivência. O bem-estar social opera a partir da universalização de direitos, que tem nos serviços oferecidos uma forma alcançar a população, que nem sempre é assegurado a entrega serviços de qualidade, o que talvez explique o aumento da desigualdade social.

Segundo Fiori (1997), no Estado de bem-estar social, as políticas públicas passaram a ser concebidas como acesso universal de direitos e, em alguns casos, como permanentes, com vistas à participação e à igualdade, como se observa, por exemplo, nos direitos das mulheres, crianças, entre outros. Embora se reconheçam ganhos significativos em termos de direitos sociais, como políticas de acesso à escola e, até mesmo a permanência, observa-se a ausência de estratégias que se recomendem o que se faz além dessas garantias iniciais.

As políticas tendem a tornar-se estanques e restritivas, não assegurando, de fato, o acesso de todos. Essa a lógica parece propagar-se nas diversas agendas do Estado, nas quais o acesso é apresentado por meio de um discurso que se aproxima de uma quase doação de serviços. Contudo, o passo seguinte não possui a mesma força, quando se trata de promover transformações estruturais.

A descentralização do orçamento estatal para promover inovação e administrar bens coletivos envolveu a divisão de responsabilidades com o setor privado, já que o Estado não possuía trabalho, renda, serviços públicos, políticas de atendimento, investimento e outros bens para todos. Essa articulação entre os dois sistemas reguladores constituiu uma forma de

sustentar a lógica neoliberal, relativizando a responsabilidade individual pelo progresso no contexto contemporâneo.

Ao longo da formação da sociedade brasileira, o acesso a direitos foi condicionado aos antecedentes sociais ou biológicos, conforme discutido nos capítulos anteriores sobre os sentidos da escola pública, que se redesenhou com a constituição da classe média, atravessada por estratégias de governar e legitimação de condutas de troca, em que favores se vinculavam à obtenção de direitos.

O Estado de bem-estar social, com a Constituição de 1988, enfrentava uma estrutura social frágil herdada da ditadura e, portanto, adotou parcerias com o setor privado na prestação de serviços, reduzindo sua atuação direta em troca de um papel mais ostensivo nas políticas sociais e nas estratégias de engenharia social pós-ditadura, caracterizadas por centralização e baixa participação popular em instituições burocratizadas. A expectativa sobre o Estado era estabelecer diálogo, posicionamento e proteção à população menos favorecida nesse processo de transição que passava o Brasil.

As instituições públicas que deveriam tutelar essa população passaram a criar parcerias com o setor privado, reforçando o discurso de que o capital cultural da escola deveria ter qualidade. Nesse contexto, tornou-se necessário reconfigurar a concepção de escola humanista, cultural e política, abrindo espaço para outra agenda formativa, na qual a educação passou a ser “[...] considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (Laval, 2019, p. 30).

Diante desse cenário, a concepção de escola tornou-se imperativa para modernizar a sociedade. Para não entrar em colapso, o neoliberalismo propôs soluções pedagógicas diretas. A educação pública de atendimento massivo passou a ser a estratégia para enquadrar a escola, sendo missão do Estado organizar conhecimentos em um currículo que atuasse como controle social na articulação das atividades escolares: “[...] o currículo é uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentido” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

A produção do currículo integra o processo social, carregando significações para o estrato empobrecido, por meio do conjunto de conhecimentos reunidos de forma sistematizada e ordenada, para operar habilidades e competências a partir de uma flexibilização curricular. Essa flexibilidade faz com que estudantes da escola pública sejam constantemente ajustados às exigências momentâneas, adaptando a performance de acordo com as demandas vigentes.

A seleção dos conhecimentos para o currículo reforça uma herança de superioridade do conhecimento conferido à elite, mantendo a estratificação social, pois as diferenças entre os conhecimentos produzem exclusão: “Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva” (Lopes; Macedo, 2011, p. 83).

O conhecimento ofertado nas escolas, pouco discutido com os atores envolvidos, desconsidera saberes populares, desqualificando qualquer ordem de pensamento que questione o estabelecido e limitando outras dimensões de formação. Um currículo mediado pelo imperativo da aceleração escolar nega aos estudantes das escolas públicas a oportunidade de, por meio do estudo e trabalho, progredir nos estudos e melhorar suas perspectivas de vida.

A expansão do saber necessário, enxuto para todos, constitui prerrogativa que sustenta o discurso neoliberal. Ao reduzir o conhecimento a habilidades e competências, propaga-se a esperança de absorção rápida pelo mercado de trabalho de grandes contingentes de pessoas.

Segundo Laval (2019), o crescimento da escola e da oferta educacional sempre esteve associado ao crescimento econômico, visando expandir investimentos em pessoal, recursos e logística. Porém, permanece a questão: com o quê, como e para quem a escola deve operar? A escola precisa operar para ser útil? Útil para quem? E para isso a escola precisa produzir sujeitos atualizados, adaptáveis, flexíveis, conectados em curto período de tempo para acompanhar as transformações com eficiência. Essa é a nova “forma democrática” de expandir o social.

A escola tem o desafio diante desse cenário de problematizar, segundo Laval (2019), uma agenda de formação do “sujeito econômico”, com “economia do conhecimento, “capitalização do saber”, na geração de “saber eficiente”, em que gestão pedagógica faça dar “rentabilidade do ensino” para uma “mercantilização de existência”. No capitalismo contemporâneo, precarizando as relações sociais, fragilizando o lugar da escola, do estudo e do professor, produz o quê em termos de pensarmos um país democrático?

Para cumprir esse funcionamento neoliberal de existência se adota um conjunto de estratégias de controle e disciplinamento sobre a população empobrecida, com bonificação salarial para quem alfabetiza mais, o uso de resultados de avaliação em larga escala, entre outros. Preparar para duelar consigo e com os outros para se ajustar a todo tipo de pressão, em que os limites, improbabilidades, as relações sociais, a dinâmica e dimensão da vida são afetados, pois “[...] racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (Dardot; Laval, 2022, p. 14).

Se a organização política das pessoas se baseia na concorrência, os espaços os tempos precisam ser pensados para intensificar o processo de constituição do humano na sua individualidade, pois somos intimados a correr insistentemente para melhorar nossa posição. Assim, numa dinâmica semelhante à do mercado, que se define como “[...] um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*” (Dardot; Laval, 2022, p. 129).

Esses efeitos constitui uma nova perspectiva de governar, em que o Estado atua em parceria com o financiamento privado, algo difícil de conceituação. Valendo-me de Laval e Dardot (2002) e Laval (2019), a nova lógica de existir socialmente, considera, no humano e na sociedade, todas as relações sob a ótica da quantidade, da competitiva e da utilidade, uma concepção estreitamente vinculada a lógica empresarial, que busca mensurar a aprendizagem, as emoções, o rendimento escolar, e outros aspectos. Dessa forma, define-se como deve acontecer as relações humanas e sociais movidos pela razão instrumental.

O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2022, p. 14).

O neoliberalismo cria crises sociais e econômicas, fragiliza indivíduos e agrava desigualdades, mas se apresenta como solução por meio da promessa de uma “concorrência justa”. Nesse contexto, a modelagem da vida social exige que o capital humano possua um repertório cultural amplo, contínuo e acumulativo, capaz de atender às demandas de um mercado volátil. Essa lógica impõe uma nova concepção de escola, que deve preparar os estudantes para desenvolver competências pessoais e o “aprender a aprender”, de modo a permitir que aqueles mais hábeis na adaptação a diferentes situações tenham maior probabilidade de se tornar sujeitos economicamente valorizáveis.

[...] a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (Dardot; Laval, 2022, p. 26).

O termo meritocracia, criado pelo sociólogo britânico Michael Young (1958), remete, segundo Dubet (2023), à lógica de que os indivíduos são reconhecidos de forma livre e igual

em seus direitos. Sandel (2023) contribui para problematizar os efeitos do governo pautado por princípios meritocráticos, caracterizados pelo enfraquecimento da solidariedade, pela competitividade em busca de diplomas em troca de empregos permanentes, pela perda da dignidade na corrida para ser vencedor e pela cegueira no processo de ascensão social, pois a exigência contínua de novas habilidades distancia o indivíduo do sucesso almejado.

A produção de uma racionalidade de governo que aponta e conduz uma relação de subjetivação consigo mesmo e com os outros, utilizando a política meritocrática de ascensão dentro da escola pública e um discurso de formação voltado à eficiência, ao trabalho, ao mercado e à justiça social, tem como efeito a manutenção das desigualdades. Gera modos de vida distintos para vencedores e perdedores em uma competição na qual o sucesso tende a naturalizar e legitimar as desigualdades, dando a impressão de que o controle sobre os resultados é individual. Trata-se da lógica da política tecnocrata, baseada na combinação entre trabalho árduo e talento.

[...] Quanto mais nos enxergamos como pessoas que vencem pelo esforço e que são autossuficientes, menos provável será que nos preocupemos com o destino de quem é menos afortunado do que nós. Se meu sucesso é resultado de minhas próprias ações, o fracasso deles deve ser culpa deles (Sandel, 2023, p.89).

Responsabilizar totalmente o indivíduo para reduzir a responsabilidade do Estado apoia-se no discurso de que esforços pessoais são merecedores de méritos. Trata-se de uma cortina de fumaça, pois não há reconhecimento das tentativas nem consideração do que foi investido no processo. A liberdade de escolha e as estratégias de justiça criadas não levam em conta o ponto de partida, já que nem todos se encontram em condições equivalentes; desconsideram se houve acesso à escolaridade, apoio, acompanhamento, investimentos e oportunidades, tornando assim “difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem ela para o sucesso” (Sandel, 2023, p. 39). Dessa forma, a ausência de igualdade demanda, na lógica da justiça meritocrática, muito mais do que autogoverno.

Como exemplo, observa-se o corpo social empobrecido na escola pública que, diante do equívoco da competição meritocrática, transforma a formação educacional, segundo Sandel (2023), na única credencial para a ascensão social. A escola pública, usada para nivelar os indivíduos na competição, rebaixa o trabalho de quem tem pouca escolaridade e esforço, enquanto diplomando apenas os afortunados. A urgência de resultados impede a reflexão crítica sobre por que nem todos alcançam o sucesso, mesmo diante de oportunidades.

A avaliação escolar passa a ser observada sob a ótica do ideário meritocrático, do esforço individual e da pressão psicológica, com exposição e julgamento públicos, uma vez que “o ideal meritocrático está relacionado à mobilidade, não à igualdade” (Sandel, 2023, p. 180). Nesse panorama, a escolarização é orientada pelo desenvolvimento do capital humano, preparando os indivíduos para competir por uma vaga no mercado de trabalho.

A qualificação de excelência nesse modelo produz pessoas aptas a agir em diversas situações, com a atuação escolar muito próxima da lógica empresarial para consolidar a política neoliberal (Laval, 2019). Para recuperar a escola pública, é fundamental não esquecer as condições históricas de escolarização às quais a população empobrecida foi submetida. Entretanto, essa mesma população é cobrada por competências, conhecimento, pensamento e ação necessários à construção de novos modos de subjetivação.

Esses processos se dão por meio de diferentes práticas, como a avaliação em larga escala, a pressão moral e simbólica e exigências que desconsideram o contexto histórico da população empobrecida. A necessidade de formação permanece, mas, no contexto atual, o Estado divide a responsabilidade com iniciativas privadas, buscando elaborar ações e políticas “eficientes”.

As desigualdades nas escolas públicas manifestam-se em múltiplas dimensões, atravessando o cotidiano escolar: transporte coletivo precário; violências sofridas; merenda escolar como único atrativo; necessidade de trabalhar para estudar, situação de muitos alunos jovens e adultos; formação e salários de professores defasados; estruturas inadequadas da escola; e a ausência de cuidado com as condições de acesso, como observado¹⁴ quando se trata da educação infantil.

Diante disso, surge a pergunta: as políticas públicas educacionais não garantem o acesso e a permanência?

As soluções oferecidas pelas políticas educacionais têm o defeito de não levar em conta todas as interdependências entre situação econômica, posição social, local de residência, e condições de escolarização, sem as quais elas dificilmente podem resolver os problemas escolares (Laval; Vergne, 2023, p. 80).

O abandono da escola, mesmo quando se está presente nela, surge quando, dia após dia, enfrentamos essas e outras situações, talvez seja, então, uma espécie de teste, para refletir se amamos a escola o suficiente para permanecer. A cada resistência, criamos a oportunidade de afirmar, enquanto humanidade, o quanto a escola é necessária.

¹⁴ https://oglobo.globo.com/politica/pre-escola-ibge-aponta-acesso-desigual-diferenca-na-qualidade-10914196?utm_source=chatgpt.com

Ao longo desse percurso, organizamos o conhecimento em disciplinas, cada uma com um conjunto de saberes que deve ser trabalhado em um tempo determinado. As ferramentas de ensino são escolhidas individualmente por cada educador; ao final, esses saberes são devolvidos à “caixa” e submetidos a uma avaliação de qualidade. A questão que se coloca é: no ambiente escolar, o currículo elaborado comporta as formações discursivas que circulam na escola? Quais conhecimentos realmente cabem nessa “caixa”? E que relações de poder estão implicadas nesse processo?

[...] O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 39).

Com as lutas por uma escola pública, de caráter obrigatório, gratuita, universal, com acesso e permanência, circula o imaginário da instituição como salvacionista e redentora: “mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade de oportunidade que se lutava é, antes de tudo, a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa” (Dubet, 2004, p. 545).

No decorrer do século XX, a escola pública foi se transformando e criando um modo moderno de ser e pensar, embora mantivesse uma estrutura dualista que reproduzia e mantém desigualdades sociais. A experiência da escola como espaço de acesso, distribuição e trabalho com o conhecimento e socialização sofria ataques, desprezo e hostilidade na medida em que se democratizava. A classe média, compulsivamente, continua comprando o discurso de ataque à escola pública.

Como uma das maiores invenções da modernidade, a escola travava uma luta para problematizar formas de existência dentro de uma ordem de tempo útil, desapropriando aspectos do contexto cotidiano para “profanar” os valores em si mesmos. De acordo com Masschelein e Simons (2018, p. 20), “é algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual e, portanto, publicamente disponíveis”.

Na defesa desse espaço público, democrático e coletivo, e com base em autores que problematizam a escola que defendemos, aspiramos a uma instituição que ofereça um tempo igualitário para a população empobrecida. Apesar de todas as dificuldades de funcionamento, a escola possibilita, nesse tempo comum a todos, uma experiência que transcende as ordens econômica, social e política e suas posições desiguais.

É um espaço capaz de nos afastar, mesmo que em brechas, do presente das desigualdades, em que a figura do professor pode contribuir para desnaturalizar ideias que reforçam a percepção de incompetência. Ao criar condições para que a escola se torne potente e afirmativa da vida, a atuação docente orienta para novas direções e possibilidades. Segundo Masschelein e Simons (2014), qual seria esse espaço e tempo preeminente de emancipação, com momentos democráticos nos quais se pode acontecer, explorar e falar de outras coisas?

Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação – que, em todas as culturas e contextos, tem sido radicado na escola desde a sua invenção – é nutrido (Masschelein; Simons, 2018b, p 35-36).

A escola pública da década de 1990, cuja missão social era o desenvolvimento humano, originou-se de um compromisso que o Brasil assumiu de eliminar o analfabetismo, então em índices muito elevados, na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), organizada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pelo Unicef, com o tema “Educação para Todos”.

O Brasil saiu da conferência comprometido, pela primeira vez dentre outras realizadas, com o imperativo de uma “escola para todos”, estabelecendo um atendimento mínimo de aprendizagem básica e defendendo que a escola pública fosse um espaço de acolhimento e de “melhoria da qualidade da educação”. Esse slogan passou a direcionar o futuro da escola pública brasileira e consolidou o pensamento hegemônico que prioriza a busca pela qualidade do ensino e da educação pública.

O termo “escola para todos” foi empregado com o interesse de restaurar uma disciplina rígida, em que a catequização era valorizada, vinculada à inovação da educação pública de qualidade, que, entretanto, não incorporava a concepção de igualdade, emancipação humana e cultivo da sensibilidade. A corrida pela qualidade da educação foi produzida nas entrelinhas, como percebemos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990):

[...] A educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

[...] Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem;

[...] Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade;

[...] A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas;
[...] Esforços nacionais e cooperação entre países para atingir um nível satisfatório de qualidade e relevância na educação fundamental.
[...] Experiências que envolvam a participação das famílias, comunidades locais e organizações não-governamentais no incremento da relevância da educação e melhoria de sua qualidade podem ser proveitosamente compartilhadas por diferentes países (WCEFA, 1990).

A concepção de escola para países empobrecidos, como o Brasil, apresenta um discurso vinculado aos organismos internacionais sobre uma escola democrática na década de 1990, em que a qualidade era considerada primordial para tornar o indivíduo apto a participar do desenvolvimento. Nesse contexto, o objetivo do desenvolvimento humano recaía sobre o sujeito que, assujeitado, precisava descobrir que era portador de alguma competência. A ênfase na formação escolar de trabalhadores com habilidades e competências para empregos disponíveis e diversos sugere que qualquer escola serviria para esse propósito.

Com o avanço do neoliberalismo, consolidado no Brasil durante os anos 1990, estabeleceu-se um discurso de exclusão, pois não havia lugar para todos. Restava, então, o investimento no capital humano, revestido de um espírito de acolhimento social que, na prática, negava desigualdades sociais e escolares dentro da própria escola que se formava.

A partir da década de 1990, com um novo cenário econômico e a constante entrada de capital financeiro estrangeiro nos chamados “países em desenvolvimento” – uma designação que parece destinada a perdurar indefinidamente –, as agências financiadoras passaram a condicionar investimentos à implementação de mudanças políticas, educacionais, sociais, econômicas, entre outras. No âmbito educacional, essas agências apresentaram “sugestões” para impulsionar a busca por resultados mais eficientes, defendendo a necessidade de uma organização curricular centrada em conhecimentos “mínimos” na escola pública, com o objetivo de elevar o nível de escolarização da população.

Desse modo, na “escola para todos”, os “todos” passaram a ser tratados como iguais, bastando atingir um mínimo de aprendizagem, revestido de um discurso de inclusão social. Introjeteu-se, então, o pensamento de responsabilidade individual, no qual: “[...] a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 156).

Nesse contexto, o aumento do nível de escolarização passou a ser associado à possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Com a promessa de expansão desse mercado e para a tão almejada transformação social, a responsabilidade deixou de ser do Estado. A escola

pública, nesse cenário, passou a adotar outra lógica na elaboração de documentos e políticas que visam constituir modos de vida e de pensamento. Esses sujeitos deveriam ser dotados de uma racionalidade liberal, voltada à autorregulação, à eficiência e ao desempenho, exigindo um novo funcionamento.

[...] “governamentalidade empresarial” que deve prevalecer no plano da ação do Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do “indivíduo empresa” ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança”, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. Portanto, o modo de governamentalidade próprio do neoliberalismo cobre o “conjunto das técnicas de governo que ultrapassam a estrita ação de Estado e orquestram a forma como os sujeitos se conduzem por si mesmos”. A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar (Dardot; Laval, 2016, p. 349).

A adequação do sujeito ao mercado produz subjetividades do tipo “indivíduo-empresa” e “empreendedores”, nas quais a aprendizagem é conduzida de acordo com o necessário no momento real, visando colocar o país na rota do contemporâneo. Essa racionalidade neoliberal atravessa os aspectos mais ínfimos de nossas existências, com o Estado a serviço do mercado e de interesses privados. Quando tomada de forma idolátrica, resulta em um forte esmaecimento das políticas públicas. Dardot e Laval (2016) denominam esse fenômeno como a “conformação da ação pública aos critérios da rentabilidade e da produtividade da governança”.

A figura do “cidadão” investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor. Este não é apenas o “consumidor soberano” da retórica neoliberal, mas o sujeito ao qual a sociedade não deve nada, aquele que “tem de se esforçar para conseguir o que quer” e deve “trabalhar mais para ganhar mais” (Dardot; Laval, 2016, p. 351).

O neoliberalismo, como modo de vida, atravessa fortemente a educação, agora compreendida como “mercado educacional”. Essa lógica passa a orientar as políticas de educação e seus modos de financiamento, sem efetiva participação da população brasileira. Para superar o atraso na escolarização e a exclusão educacional, as primeiras diretrizes políticas e propostas curriculares elaboradas na década de 1990 voltaram-se para o ensino fundamental, justificando-se pelos altos índices de vulnerabilidade educacional apontados durante a Conferência Nacional de Educação para Todos (1990)¹⁵, realizada pela UNESCO.

¹⁵ Há mais de 40 anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres, são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

Diante desse cenário, retomaremos aqui os tensionamentos que ajudam a compreender esse processo, a partir de algumas teorizações articuladas aos documentos da política educacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) – que, embora amplamente referenciados, são apenas parâmetros e não legislação – e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos orientam a reflexão sobre a ampliação da escola básica para todos.

No que se refere às políticas curriculares voltadas ao atendimento do direito à educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determina que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Essa diretriz constitucional é regulamentada e subsidiada pelos DCN (1997) e pelos PCN (1997), amplamente utilizados e que, por sua vez, articulam-se com o que está previsto na LDB (1996).

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

[...]

Art. 87 do § 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

A LDB da Educação Nacional de 1996 estabelece o que é educação, educação escolar e educação básica:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Art. 22 A educação básica tem por finalidades 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).

Sob essa perspectiva, a escola intensifica o investimento no ensino fundamental, direcionado especialmente à população de crianças e jovens em situação de extrema pobreza, historicamente excluídos, como mencionado anteriormente. É nesse grupo que se concentram

-
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
 - Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico.

os esforços para ampliar o acesso à educação básica – que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – estabelecendo a obrigação dos municípios e estados de garantir essa oferta. Nesse contexto, busca-se promover a participação social de crianças e adolescentes, mesmo diante de profunda desigualdade econômica, assegurando o direito à educação, o acesso e a permanência escolar.

Para cumprir essa agenda política, instrumentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1990-2006), criado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que após 10 anos foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), são os principais mecanismos para fomentar ações na área educacional. Esses fundos contam com a cooperação técnica e financiamento incentivado por órgãos multilaterais e bancos, que, segundo Cury (2002, p. 178), representam “[...] investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas”.

Esses organismos foram criados com a finalidade de atender regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), visando melhorar o desempenho das escolas públicas, equilibrar a alocação de recursos entre estados e municípios para diminuir desigualdades de investimento, qualificar o corpo docente, entre outras ações, com o apoio de programas específicos. Um desses programas é o Programa Federal Bolsa-Escola, instituído pelo Decreto nº 16.270, de 22 de janeiro de 1995, e regulamentado pela Portaria nº 16, de 09 de fevereiro de 1995, que, em seu art. 2º, estabelece como objetivo a promoção de uma ação global de âmbito educacional, político, social, humano e de integração familiar, pretendendo, prioritariamente, garantir a manutenção de muitas crianças na escola.

I - Conceder Bolsa Familiar para a Educação, de um salário-mínimo mensal, por família, a famílias comprovadamente carentes, que matriculem e mantenham, em escola pública do Distrito Federal, todos os seus filhos em idade de sete a quatorze anos completos;

III - Atender às crianças em condições de carência material e precária situação social e familiar, visando à sua participação na vida escolar e no ambiente familiar propício ao seu sadio desenvolvimento pessoal (Governo do Distrito Federal, 1995).

Se os inúmeros programas compensatórios não estivessem alinhados às políticas neoliberais, poderíamos supor que, a curto prazo, eles poderiam ser utilizados para redirecionar o cenário educacional dentro de um prazo específico.

Embora não seja uma legislação, os PCN (1997) constituem um documento que, em conformidade com Cury (2002, p. 193), propõe uma compreensão ampliada do termo “diretriz”, afirmando que “[...] diretriz, assim, aproxima-se de orientação que é, ao mesmo tempo, impulso inicial e rumo geral. Mas aproxima-se também de norte, seja no sentido de superar uma possível desorientação, seja no sentido largo de orientação para um fim”. Mesmo com currículo e conteúdos mínimos propostos pelo MEC, o documento confere autonomia às escolas para a construção de seus projetos pedagógicos, permitindo-lhes adequar esses projetos à sua realidade local.

Entretanto, segundo Cury (2002), embora os PCN (1997) apresentassem essa proposta de valorização da diversidade, o documento acabou por nortear detalhadamente conhecimentos considerados universais, além de orientações metodológicas, valores, atitudes e a introdução dos temas transversais, mantendo o respeito à diversidade como orientação de ensino e aprendizagem. Ainda assim, o documento possuía um caráter tecnocrata, que, segundo o autor, fragilizava a formação humana e naturalizava a desumanização na corrida pela qualidade e eficiência.

Com o objetivo de submeter a escola pública a uma dimensão cidadã, propôs-se o alinhamento de conhecimentos mínimos para todas as escolas, sustentado pela ideia de que: “igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (Brasil, 1998, p. 13). Essa diretriz, no entanto, carregava um discurso universalista em defesa de uma educação de qualidade, organizando um currículo único para a educação pública, condicionado a atender à orientação de “[...] expansão das oportunidades de escolarização, hoje ela é posta na necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 36).

A centralidade atribuída ao conceito de qualidade não se restringia ao currículo, mas imprimia um modelo e conceito específico de escola pública a ser ofertado e defendido. Nos PCN, a qualidade tinha a intenção de “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998, p. 9). Vale salientar que o compromisso assumido pelo Brasil de colocar a escolarização do país em nível de competição no mercado mundial, com financiamentos internacionais, fez com que as escolas assumissem uma lógica educativa voltada à adequação dos sujeitos, em que era necessário aprender a autogerenciar a aprendizagem. Entretanto, essa proposta não chegou a se tornar lei.

A lógica de educação apresentada até aqui não tem a intenção de esgotar o tema, mas sim de contribuir para contextualizar como essas orientações foram delineadas, conduzindo a Educação Básica – uma tarefa que exige amplo debate e reflexão. Essa lógica serve de base para a construção da BNCC (2017), documento alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A escolha de abordar a BNCC se dá pela forma como ela busca, quase como um amuleto, sustentar sua legitimação e promover um conceito específico de “qualidade educacional”.

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (Brasil, 2017, p. 5).

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Segundo Silva (2017), para produzir outras formas de educação de qualidade, é fundamental refletir sobre o conceito de “justiça curricular”, pautado nos parâmetros de acesso material e humano, no reconhecimento dos repertórios culturais dos sujeitos da escola pública e na participação ativa dos que habitam a instituição escolar. Essa perspectiva permite colocar a qualidade dentro de uma lógica que não reduz a aprendizagem a uma corrida por resultados. Quando se foca na qualidade tendo como referência a “aprendizagem de qualidade”, estabelece-se uma lógica de competitividade e responsabilidade individual, na qual o gerenciamento da educação, mediado por documentos legais, prioriza a mensuração de índices de sucesso por meio de indicadores quantificáveis.

Segundo Laval (2004), quando a escola é tratada como empresa, adota-se uma política educativa que considera os estudantes como produtos que devem sair da instituição com um “selo de qualidade”. Nessa lógica, a função da escola limita-se à qualificação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, destinadas ao exercício de uma futura profissão, diminuindo a potência da escola como espaço de formação humana, democrática e comum. A escola, enquanto instituição que funda a identidade, forma o intelecto e constitui condição de emancipação, não pode ser subordinada à lógica da produtividade (Laval, 2004, p. 342).

Quando documentos norteadores da educação afirmam que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente”, está-se, ainda que implicitamente, definindo que a escola pública deve atuar como instrumento de formação técnica, excelência, performance e treinamento. Nessa perspectiva, há pouco espaço para a

escola desempenhar funções de transformação social e política, especialmente em dimensões que vão além dos benefícios econômicos.

Na era neoliberal, com um projeto arrojado de sociedade, a escola passou a ser um dos principais motores para a implementação dessa lógica. Esse movimento teve início na escola republicana no Brasil, estruturada sob o prisma tecnicista, que, ao se pretender neutra, buscava transmitir saberes a todos aqueles que tinham acesso à educação formal. Estabeleceu-se, assim, uma relação desigual entre quem detinha o conhecimento e quem o recebia, com a classe média atuando como mediadora na distribuição desse universo de saberes e herança cultural.

Embora ancorada na ideia de igualdade, a proposta restringia, em muitos aspectos, o avanço da democracia. A escola abordava a igualdade em um contexto de aparente imparcialidade, tratando de igual para igual em uma relação assimétrica. Com o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional, os professores passaram a lidar com alunos transformados em consumidores vorazes, exigentes e ávidos por consumir mais, impondo opiniões e buscando a realização pessoal. Esse perfil de “aluno-cliente”, centrado no prazer individual, reflete a influência da sociedade neoliberal sobre a escola, moldando o estudante como consumidor de habilidades e competências, em detrimento da formação integral.

A educação escolar ocorre predominantemente em instituições específicas, nas quais elementos como aulas, encontros nos intervalos, biblioteca, interações entre pessoas e orientação docente possibilitam o diálogo sobre diversas questões do processo formativo. Masschelein e Simons (2018, p. 40) afirmam que “a típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo”.

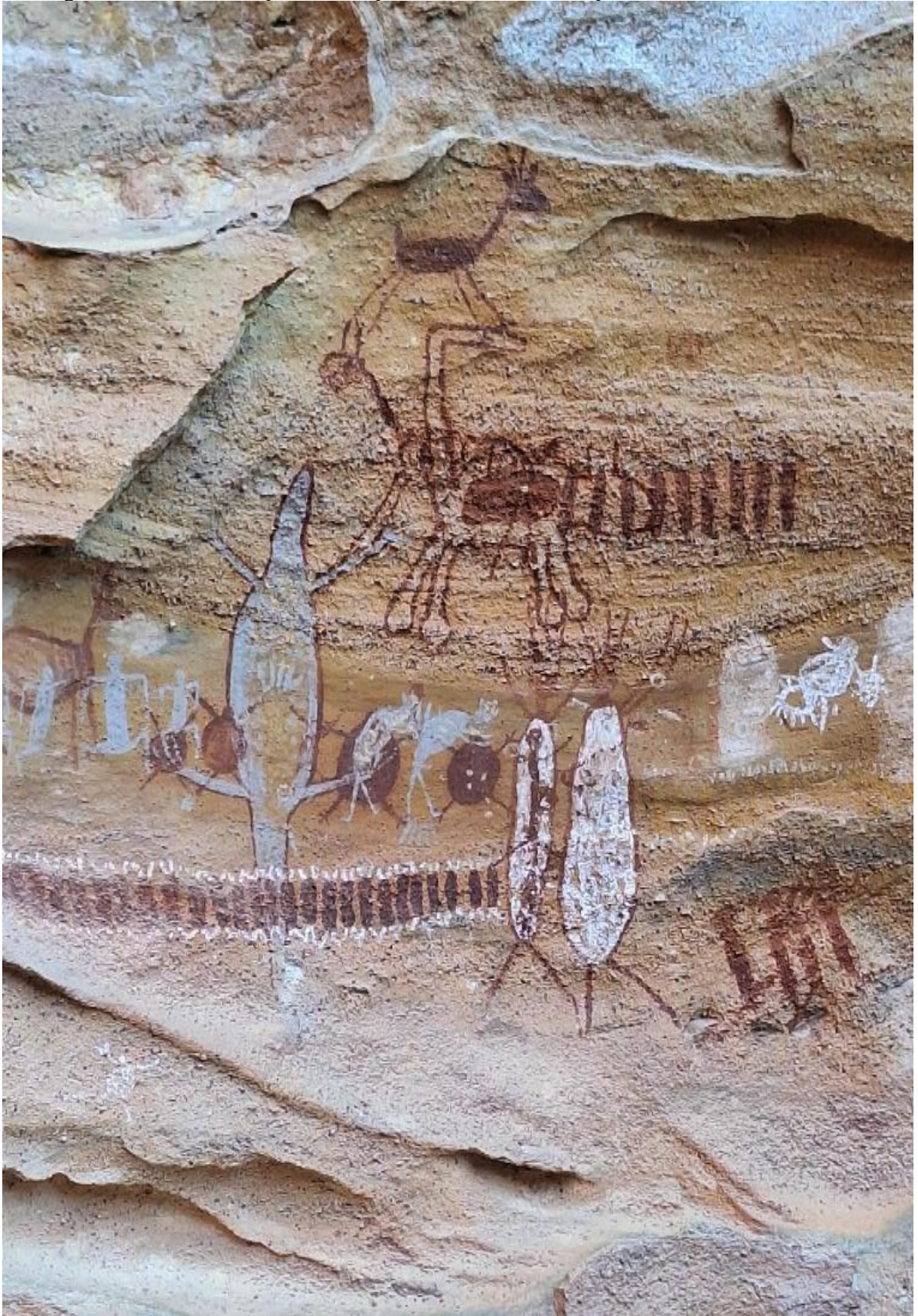
Embora a escola moderna nem sempre tenha sido orientada por esse conceito, essa perspectiva possibilita refletir sobre a lógica produtiva e a superconcorrência presentes no ambiente escolar. Considera-se a escola como espaço público no qual ensino, formação humana e criação de novas possibilidades de vida e pensamento atuam como formas de resistência e enfrentamento das desigualdades presentes no país.

Suspender a visão da “escola como playground da sociedade”, conforme Masschelein e Simons (2018), implica compreender que o desenvolvimento do educando deve ser movido pelo conteúdo de estudo, compreendido de maneira ampla, para além de uma abordagem única e funcional. Dessa forma, a matéria de estudo se estende a uma experiência e a um valor em si, proporcionando novos sentidos ao aprendizado.

Ao traçar essa trajetória histórica da educação escolar no Brasil, evidencia-se que não é possível abarcar todos os eventos que marcaram a presença do racismo de Estado, que impacta

de forma desigual a vida de estudantes. Dessa forma, problematizações acompanhadas de teorizações possibilitam compreender a trajetória da escola pública e o contexto em que se insere a pesquisa atual.

Fotografia 1 – Pinturas Rupestres (Parque Nacional Serra da Capivara - São Raimundo Nonato/PI)



Fonte: arquivo da autora (2023).

3.5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TERESINA/PIAUI

Localizado na Região Nordeste, o estado do Piauí tem sua origem relacionada ao significado do Rio dos Pias, ou Rio dos Peixes de Pele Manchada. Segundo Alves (2003), as famílias Mafrense, Ávila e o bandeirante Domingos Jorge Velho, na década de 1670, foram os primeiros colonizadores e exploradores a obterem títulos de terras no Piauí, abrangendo quase a totalidade do território às margens dos rios Canindé e Piauí.

A exploração e expansão realizadas por essas famílias, caracterizadas por uma administração rigorosa nas fazendas de gado por meio de vaqueiros contratados, foi impulsionada pela ocupação de novas terras no sertão.

[...] mal se divulgava o desbravamento de uma faixa de terra, acudiam pressurosos requerentes, armados de recomendações. Evidentemente, nenhum desses magnatas pensaria em participar do árduo trabalho de povoamento, todo ele entregue ao posseiro anônimo, de passo vacilante, que penetrava os sertões e enfrentava os perigos (Porto, 1974, p. 62).

A distância entre as fazendas e as resistências dos povos indígenas à violência sofrida configuraram fatores de isolamento da população do Piauí, influenciando o processo de povoamento do estado. Os primeiros núcleos surgiram no final do século XVII, na vila da Mocha, posteriormente renomeada Oeiras, que se tornou a primeira capital do Piauí.

Segundo documentos oficiais de 1850, a cidade de Oeiras era caracterizada como um local marcado pelo “isolamento, dispersão, dissociabilidade, decadência, pobreza, atraso [e] estagnação, para definir sua historicidade” (Gandara, 2011, p. 91). Nesse contexto, iniciou-se a articulação para a transferência da capital para Teresina, envolvendo disputas sobre a localização ideal entre o Governador e Capitão-Mor das Capitânicas do Maranhão e Piauí, que defendia a mudança para as margens do rio Parnaíba, e o Ministro de Ultramar, Dom Fernando Antônio de Noronha, que sugeriu um povoado próximo ao rio Poti, na Barra do Poti, posteriormente denominado Vila do Poti.

O presidente da Província do Piauí, José Antônio Saraiva (1850-1853), após expedições à Vila do Poti para avaliação do local, considerou-o inadequado para a instalação da capital devido à confluência dos rios Poti e Parnaíba, suscetível a enchentes e febres endêmicas. O novo local foi definido visando prosperidade e modernidade. Conforme Gandara (2011), os habitantes da Vila Velha do Poti foram convidados a se integrar ao projeto de transferência, conduzido pelo presidente, que possuía bom relacionamento político na Corte. A capital foi transferida para a Nova Vila do Poti, uma fazenda de gado denominada Chapada do Corisco,

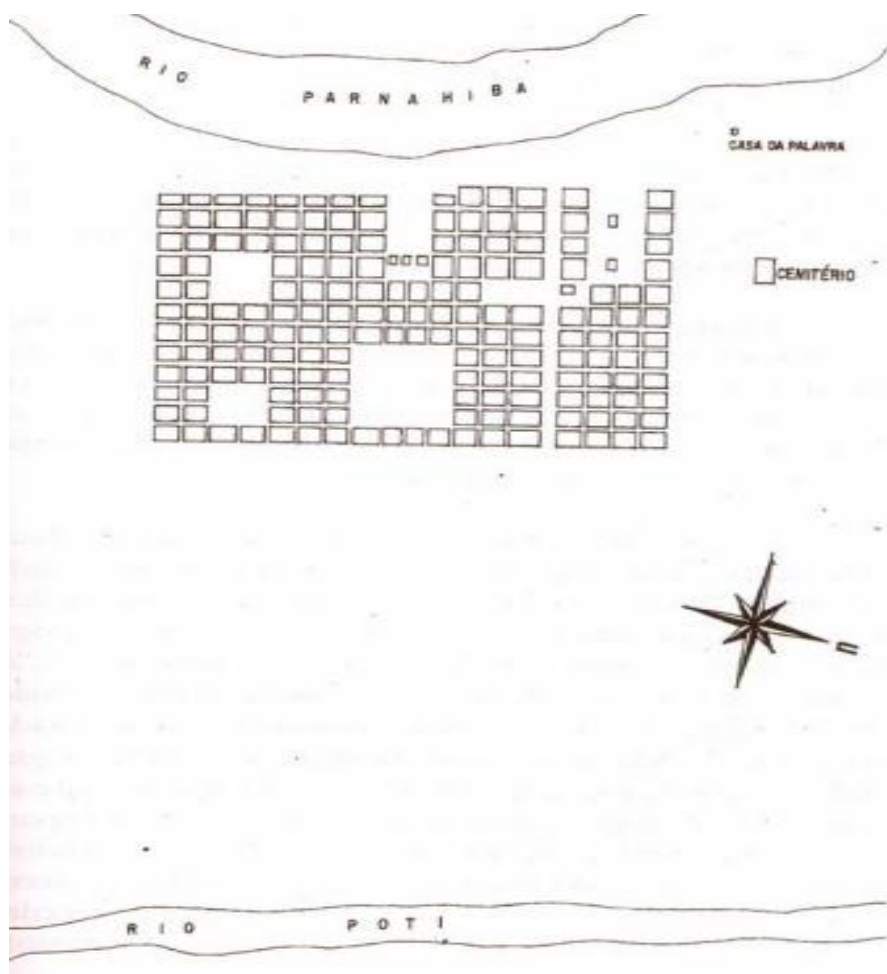
às margens do rio Parnaíba, que, em 1852, recebeu o nome de Teresina, em homenagem à imperatriz do Brasil, D. Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II.

Aos habitantes foi prometida assistência para a construção de residências em áreas seguras em relação às enchentes, sendo publicada a Resolução nº 315 em 21 de julho de 1852, autorizando a transferência da capital para a Nova Vila do Poti, elevada imediatamente à categoria de cidade com o nome de Teresina e com foros de capital (Gandara, 2011, p. 101).

Os rios, utilizados para o povoamento e a geração de economia no estado, possibilitaram a importação e exportação de produtos em Teresina, fortalecendo a economia local. No entanto, essa dinâmica apresentou impactos ambíguos para a agricultura e pecuária, setores essenciais às populações ribeirinhas, que enfrentaram alternâncias entre enchentes e longos períodos de seca. Conforme Sousa Neto (2009, p. 118), a economia baseada no criatório e as experiências educacionais desenvolvidas estavam ligadas ao meio rural e a saberes práticos, influenciando a história político-social da região.

A nova capital, Teresina, assim como outros núcleos urbanos iniciados em torno de capelas ou igrejas, teve seu ponto de partida marcado pela celebração de uma missa e pela colocação da pedra fundamental da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, próxima ao rio Parnaíba, a uma légua de Vila Velha do Poti. O presidente Saraiva idealizou a primeira cidade-capital planejada do Brasil, seguindo um rigor geométrico com ângulos retos e traçado em formato de tabuleiro, orientado pelos rios como referência espacial, conforme se observa na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Planta de Teresina (outubro de 1852)



Fonte: Nascimento (2002).

O rio surge novamente como elemento constitutivo de uma existência coletiva. A expectativa em relação ao potencial das vias fluviais para a sociedade piauiense evidencia-se na análise de um verso da música “Cajuína”, de Caetano Veloso¹⁶, utilizado aqui apenas como provocação reflexiva: “Existirmos: A que será que se destina?”. Teresina surgiu como uma comunidade motivada pela perspectiva de um futuro próspero, acreditando-se que a mudança da capital proporcionaria melhores condições de vida. Entretanto, esse “existir” estava estruturado a partir de um planejamento urbano que centralizava a Igreja Matriz, em torno da qual se delineava a ocupação do espaço.

O traçado urbano apresentou racionalidade que diferenciava os espaços segundo classes sociais. Próximo à Matriz, nos quarteirões centrais, localizavam-se edifícios da administração

¹⁶ Caetano Veloso, em 1979, visitou o pai de Torquato Neto (1944-1972), poeta e letrista piauiense que foi seu parceiro no Movimento Tropicalista. Composta inspirada na forma como foi consolado e acolhido pelo pai de Torquato Neto, que lhe ofereceu cajuína e uma rosa.

pública, residências de alvenaria, comércios e praças, com ruas estrategicamente direcionadas para o rio Parnaíba, utilizado como via de entrada e saída da produção do estado. As famílias de menor renda ocupavam residências mais precárias, construídas em palha, situadas nas áreas periféricas desse plano urbano, com seus

[...] casebres de palha, invariavelmente a cada período sem chuvas, algumas delas eram devoradas pelo fogo. Neste caso, os sinos informavam sobre os incêndios que devoravam as casas, chamando a população para ajudar a debelar as chamas, transformadas em espetáculo para o exercício do olhar. Após o espetáculo do fogo, o que era uma casa se transformava rapidamente em cinzas (Nascimento, 2011, p. 2).

Essa arquitetura da cidade de Teresina foi uma forma de higienização da cidade, para se ter certo controle da circulação das pessoas. Era o plano da modernidade posto em prática. Em meio a toda essa mudança, havia outra parte da população que sentia não só a transformação pelo viés econômico. Acerca da antiga capital, Oeiras, tratava-se de um lugar e espaço onde circulavam existências com suas histórias, laços, experiências de vida e sentimentos, compartilhados em torno do pertencimento àquele local. A transferência da capital deixou marcas que levaram muito tempo para serem processadas, influenciando a busca de motivos para permanecer naquele lugar.

Sabemos que uma cidade não é percebida pelos que nela habitam, como um quadro. Sua percepção é organizada em função de uma série de laços existenciais, práticos e afetivos que nos unem a ela. Entendemos, portanto, que a obrigatoriedade dos rastros de sofrimento e indignação por parte dos oeirenses amplia o leque dos possíveis traumas e, talvez, lamentem até hoje. Com isso, chegamos a um fim, que é na verdade um começo e/ou um recomeço (Gandara, 2011, p.102).

Enquanto isso, do outro lado, a população pobre, que só crescia — moradores dos casebres, na maioria nativos, e outros vindos de outros estados, fugindo da seca — se instalou em lugares impróprios. Nascimento (2011) destaca que, mesmo completando um centenário da criação da cidade, Teresina não havia mostrado, até então, a que veio. Era um lugar abandonado pelo poder público, com mau cheiro, ruas esburacadas e cheias de lama, tanto no inverno quanto no verão. A população, em sua grande maioria, era vista como perigosa por não possuir “hábitos e práticas civilizatórias”; a deficiência de serviços sanitários e urbanos não era apontada como fator para o aumento desse perigo.

A grande maioria dos migrantes e das pessoas que compunham as camadas pobres da cidade eram trabalhadores sem nenhuma formação profissional, a não ser aquela de trabalhar na roça e, por esta razão, detinham poucas possibilidades de conseguir se inserir no mercado de trabalho. Os homens tinham as indústrias da construção civil ou no trabalho informal, as mulheres se empregavam em lavanderias, olarias e eram acompanhadas das crianças para aumentar a renda familiar (Nascimento, 2011, p. 10).

Dito um pouco sobre o surgimento de Teresina, registra-se, também, que o estado do Piauí é considerado berço do surgimento do Homem Americano, segundo estudos conduzidos pela arqueóloga brasileira Niède Guidon, em 1973. Para a pesquisadora, grande parte da área arqueológica está situada dentro do Parque Nacional Serra da Capivara, que foi, em 1991, considerado pela UNESCO Patrimônio Mundial da Humanidade, devido à sua riqueza gráfica e cultural. O parque está localizado no semiárido, com vegetação de caatinga, e apresenta uma variedade de fauna e flora que ainda possui grande potencial de exploração.

Nas escavações realizadas em São Raimundo Nonato, o Homem na Pré-História (pré-escrita), do Parque Nacional Serra da Capivara/PI¹⁷,, criado em 1979, foi descoberto, sustentando-se a hipótese em buscas:

[...] na Toca do Boqueirão da Pedra Furada, pode ser um indício precioso. Fezes humanas, dessecadas, foram encontradas próximo de uma fogueira, datada de 7.230 anos BP. Nelas, pesquisadores do instituto Oswaldo Cruz descobriram ovos de *Ancilóstomo duodenalis*, que para chegar até a região naquela época, indicam que houve migrações de povo que saíram e atravessaram regiões quentes até aqui chegar, pois a transmissão do verme passa por estágios larvares no solo, exigindo uma temperatura mínima de 25° C (Araújo, A. & Ferreira, L. F., 1996). Essa descoberta exclui qualquer possibilidade de passagem por Behring (Pessis *et al.*, 2006, p. 232).

Somado à descoberta desses vestígios, observou-se um conjunto de inscrições rupestres, vestígios de fogueiras e artefatos de pedra lascada, que indicam também a passagem do Homem Americano há cerca de 13 mil anos por este território. As pinturas rupestres, em particular, evidenciam modos de vida que se adaptavam às condições de escassez de água e alimento, incluindo manifestações de música, dança, sexo, esporte, defesa e outras atividades. Isso pode indicar que esses primeiros habitantes tentavam improvisar e criar, ensinando a observar as diferentes formas de vida daquela época. A partir desses registros, inicia-se o estudo sobre o uso de outras tecnologias pelo homem, introduzindo-se, então, elementos relacionados à educação no estado do Piauí.

A passagem do Piauí pelo período colonial ocorreu sem a presença de escolas públicas. Segundo Ferro (1994), embora houvesse algumas tentativas isoladas, a situação era agravada pela carência de professores qualificados ou interessados em exercer a profissão, desmotivados pelos baixos vencimentos do professor primário. Sensibilizado com a situação, o presidente da Província da Parnaíba, o mineiro João José Guimarães e Silva (1829-1831), criou “duas escolas em Oeiras e uma escola nas localidades de São Gonçalo, Poti, Barras, Piracuruca, Piranhas e

¹⁷ Para aprofundamento, sugiro: <https://rigeo.sgb.gov.br/handle/doc/17165?mode=full>

Jaicós” (Ferro, 1994, p. 61). A pesquisadora assinala que a Fazenda Escola Boa Esperança, em Jaicós (1820), em regime de internato, foi considerada a primeira escola do Piauí. Funcionou por 30 anos, sob a responsabilidade do Padre Marcos de Araújo Costa, oferecendo ensino gratuito a alunos pobres e ricos.

O ensino secundário começou a funcionar em 1848, no Liceu Provincial em Oeiras (Ferro, 1994), que foi transferido para a capital Teresina, funcionando entre 1852 e 1861. Nesse período, em 1855, apenas 983 alunos tinham acesso à escola no Piauí, sendo esta uma instituição paga. O Liceu só voltou a funcionar com a extinção da Escola Normal, em 1967. Nesse cenário, o Colégio dos Educandos Artífices, mantido pelo governo da província, destinava-se a qualificar profissionalmente órfãos com 15 anos. A escola era autossustentável, pois os trabalhos realizados pelos alunos geravam renda, sendo parte considerável desses recursos utilizada para sua manutenção (Ferro, 1994, p. 70).

O ensino secundário começou a funcionar em 1848, no Liceu Provincial em Oeiras (Ferro, 1994), que foi transferido para a capital Teresina, funcionando entre 1852 e 1861. Nesse período, em 1855, apenas 983 alunos tinham acesso à escola no Piauí, sendo está uma instituição paga. O Liceu só voltou a funcionar com a extinção da Escola Normal, em 1967. Nesse cenário, o Colégio dos Educandos Artífices, mantido pelo governo da província, destinava-se a qualificar profissionalmente órfãos com 15 anos. A escola era autossustentável, pois os trabalhos realizados pelos alunos geravam renda, sendo parte considerável desses recursos utilizada para sua manutenção (Ferro, 1994, p. 70).

Os pais que não realizassem a matrícula de seus filhos enfrentariam penalidades, incluindo multa de 20\$000 réis (vinte contos de réis), considerando que a distância das escolas localizadas no interior dificultava a frequência. Naquele contexto, existiam os seguintes arranjos, segundo Neves (2017):

- a) Escolas Isoladas: ministravam apenas o ensino elementar (1ª série) e possuíam apenas uma turma.
- b) Escolas Singulares: ocupadas por normalistas; especiais para o sexo feminino, seriam obrigatoriamente regidas por professoras, podendo, entretanto, ser ofertadas para cada sexo ou mistas. Eram mantidas ou criadas em locais onde, segundo a estatística escolar, houvesse 30 crianças sem instrução primária.
- c) Escolas Agrupadas: ofereciam o ensino fundamental de três anos, atendendo da 1ª à 3ª série, sendo instituídas para as Escolas Singulares. Recebiam essa denominação as escolas criadas em localidades onde houvesse pelo menos três Escolas Singulares

num raio de dois quilômetros, passando a funcionar em conjunto, caso houvesse prédio que comportasse todas.

- d) Grupos Escolares: funcionavam com quatro classes, instalados ou mantidos em localidades onde houvesse pelo menos 180 crianças em idade escolar, atendendo crianças até a 5ª série.
- e) Escolas Modelo e Escola Normal Oficial: destinavam-se à prática profissional dos alunos do 4º e 5º anos normais, sob a responsabilidade dos professores de Psicologia Educacional, Didática e Metodologia.
- f) Escola Prática de Agricultura: tinha como objetivo formar mestres de cultura, encarregados de propagar e ministrar, na prática, conhecimentos relativos à lavoura mecânica. Funcionava em regime de internato, com turmas de 10 alunos escolhidos entre os com maiores aptidões. O curso durava três anos no ensino fundamental e dois anos no ensino profissional, com idade mínima de ingresso de 14 anos.
- g) Escolas Reunidas: consistiam no agrupamento de três ou mais Escolas Isoladas em um mesmo espaço, sob uma única direção.

Nessas escolas, a influência política determinava a contratação e demissão de professores, e cargos como o de promotor eram ocupados por pessoas com pouca instrução. A educação escolar ficava a cargo da responsabilidade familiar direta ou de vigários. O descaso do poder público, que não assumia a responsabilidade de escolarizar a população pobre, só fortalecia a escola privada.

As escolas públicas no estado do Piauí não apresentaram grande diferença em relação ao restante do país. Destaca-se que a extensão territorial dificultava e encarecia a implantação de escolas, retardando, assim, a oferta de ensino em todo o estado, conforme evidenciado na história da ocupação da população piauiense. Diante desses fatores, os governos estaduais apoiavam o funcionamento de escolas em casas de professores, fazendas, residências paroquiais ou em prédios alugados por períodos de até dois anos, precarizando o salário dos professores, independentemente de a escola ser obrigatória ou não, conforme as normativas de cada época, entre o final do Império e o início da República.

Assim, as “aulas em casa”, com professores particulares contratados pelos pais, ou os regimes de internatos – que seguem uma dinâmica própria, dependendo da região, se mais próxima ou mais distante da sede do município – é que suprem, em certa medida, a carência de escolas públicas (Grazziotin, 2011, p. 118).

Os Grupos Escolares (1910 e 1920) — resultantes da junção das Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Casa-Escolas — constituíram um modelo de escola adotado como divisor

de águas na educação piauiense, por representarem um modelo de modernidade. Nesse contexto, as décadas de 1910 e 1920 foram marcadas pelo projeto e instalação desses grupos escolares, em especial no ano de 1922, em que,

Os conteúdos são transmitidos especificamente por “professores”, mesmo que, no caso dessa pesquisa, eles não tenham diploma formal para esse fim. Desse sistema podem fazer parte um ou mais alunos, mas o estabelecimento de ensino é sempre a residência de uma família, dos pais do aluno, dos vizinhos ou do professor. Essa prática não está vinculada somente à elite, mas a camadas sociais distintas, em diferentes regiões do município, e embora o fator econômico seja relevante, não é o único a ser considerado (Grazziotin, 2011, p. 118).

Os prédios construídos em zonas urbanas para abrigar os Grupos Escolares eram arrojados, com apelo visual destinado a refletir o imperativo da entrada no regime da Primeira República. A educação que passou ‘dos pardieiros para os palácios’, nos faz entender que o espaço físico em muito reflete a grandiosidade desse projeto educacional, bem como o trabalho escolar e as novas normas, que posteriormente se transfigurou em uma cultura que modificou as relações nessas instituições (Andrade, 2019, p. 32).

Parece que a mudança na escola ocorreu com a obrigatoriedade de torná-la funcional, adequando-a ao tempo que atravessa, pois ou se atualizavam currículo, gestão, recursos didáticos e normativas para seu bom funcionamento ou, como no caso, houve a renovação da imagem estrutural do ambiente que deveria constituir a escola pública.

As Escolas Normais, criadas para a formação de professores de primeiras letras, eram escolas públicas, com uma taxa anual de 80\$00 (oitenta mil réis) para estudar.

A Reforma da Instrução Pública do Piauí de 1910, colocava em cena, como promessa para a difusão do Ensino Primário do Estado, a instalação da Escola Normal Oficial, considerada como o ‘viveiro de professoras’ que iria possibilitar o projeto de modernização da Escola Primária piauiense (Andrade, 2019, p. 63).

As duas etapas de formação surgiram simultaneamente e garantiram, de certa forma, uma oportunidade de exercício da profissão para as normalistas formadas. Lecionar ou estudar na Escola Normal era considerado um passaporte para o prestígio social e a independência financeira, conferindo às professoras uma posição diferenciada na sociedade piauiense. Porém, essa situação começou a mudar gradualmente. Ferro (1994) explica que as orientações indicavam que as professoras deveriam ser, preferencialmente, solteiras ou viúvas. A escolha pelo magistério muitas vezes decorreu da falta de outras opções, especialmente em um contexto de baixa perspectiva de trabalho.

Com o tempo, o destaque da Escola Normal avançou, à medida que a “instrução pública” oferecida pela Escola Primária não progredia, sendo baseada na repetição e na memorização.

Na busca por responsabilidades, surgiu a expressão “viveiro de professoras”, utilizada para criticar o fato de que essas educadoras “não possuíam ‘conhecimento’ nem habilidade para ministrar os novos métodos que se anunciavam por meio das reformas educacionais” (Andrade, 2019, p. 67).

Nessa ótica, a nova lógica escolar piauiense, em 1928, passou a instituir uma orientação metodológica denominada “Método Intuitivo”, também chamada de “Lições de Coisas”, inspirada no pedagogo suíço Pestalozzi para estruturar o Programa de Ensino, adotado em 1925 no Estado de São Paulo. O método de ensino intuitivo caracterizava-se por partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, com ênfase na observação direta pelos sentidos.

Com a obrigatoriedade da escola, estabelecida em 1983, a Província buscou solucionar “a ínfima matrícula e frequência nas escolas públicas, determinando a obrigatoriedade para meninas de sete a dez anos e para meninos de sete a quatorze anos” (Neves, 2017, p. 53). Os currículos eram distintos para meninos e meninas. A vasta extensão territorial do Piauí fez com que a implementação da escola primária exigisse adaptações, conforme as estatísticas escolares da época. Sob a justificativa de que o governo estadual não conseguia alcançar a maior parte da população em idade escolar, surgiram arranjos de escolas que se tornaram bastante comuns, como evidenciado pela “existência e as condições das casas-escolas, ainda na segunda década do século XX” (Silva, 2017, p. 29).

As escolas públicas primárias no Piauí, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, foram influenciadas pelo pensamento da Escola Nova, movimento que defendia romper com o ensino tradicional e promover a aprendizagem ativa.

A pedagogia de Decroly teve forte influência no Piauí, ao mencionar que o espaço da sala de aula deveria deixar de ser uma sala-auditório, local em que o aluno recebe as lições de forma passiva, para um laboratório onde ele construiria a sua aprendizagem através da aquisição dos conhecimentos (Oliveira, 2019, p. 148-149).

As mudanças, no entanto, exigiam tempo para serem efetivadas, e muitos professores nutriam certa desconfiança em relação às inovações propostas. Ainda assim, a escola voltou sua atenção para questões sociais, como a colaboração na redução do elevado índice de mortalidade infantil. Com auxílio direto ou indireto, promoveu ações educativas junto às mães (como se fosse uma obrigação apenas do feminino) sobre a importância de hábitos simples de higiene e alimentação.

Entre 1989 e 1998, a educação pública do Piauí foi marcada por uma redução das taxas de matrícula, tensão entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do

Estado do Piauí (Sinte/PI) e os governos estaduais, além da posterior implantação do Fundef em 1998, fatores que impactaram de maneira significativa o modelo escolar piauiense.

Em 1989, os professores entraram em greve, reivindicando negociações e condições dignas de trabalho. Após uma paralisação que durou 100 dias, eles retornaram às aulas com uma carga horária reduzida para 180 dias letivos, conforme informações do Sinte/PI. A educação pública foi severamente impactada pela evasão na rede estadual, que, segundo Fontineles (2012), não possuía dados sobre a situação em seus arquivos.

No mesmo ano da greve, foi inaugurada uma reforma na Escola Estadual Zacarias de Góes – Liceu Piauiense, uma instituição com um passado glorioso, sendo a escola mais rica da época e responsável por formar pessoas em cargos de liderança na sociedade. Curiosamente, “[...] a festa de reinauguração de uma escola, enquanto a maioria das escolas públicas estaduais encontram-se em greve, estando o próprio Liceu inserido no rol dessas escolas com aulas paralisadas” (Fontineles, 2005, p. 2).

Em 1990, segundo Fontineles e Neto (2012), ocorreu no Piauí a maior greve da história do setor da educação do estado. A paralisação se estendeu por todo o ano, resultando na perda do ano letivo. O governo da época usou essa situação para alegar que a responsabilidade pela perda do ano letivo não era do Estado e evitou discutir o impacto na aprendizagem dos estudantes. Como resultado, a imagem da escola saiu extremamente fragilizada.

Essa situação evidenciou o descaso com que a educação pública vinha sendo tratada, ressaltando que, embora algumas reformas tenham sido realizadas em algumas escolas, estas limitaram-se à melhoria das estruturas físicas, sem contemplar reais mudanças no ensino. Era necessária a promoção de uma reforma salarial e pedagógica para os professores. A atitude adotada pelo Estado, ao ignorar as condições de trabalho dos docentes e o atendimento adequado aos estudantes, levanta questionamentos sobre quais devem ser, de fato, as prioridades de um governo em relação à educação.

A expectativa de uma mudança no cenário educacional surgiu com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994. No campo social, esperava-se que as desigualdades fossem amenizadas por meio de políticas sociais. No entanto, o fracasso dessas políticas foi atribuído ao emprego indevido de recursos e não à quantidade de investimento. Contudo, o governo federal acabou por reduzir ainda mais as despesas com investimentos anteriormente realizados na educação básica, aprofundando o quadro de precariedade.

Com o processo de descentralização das políticas para os municípios, que dependia da orientação da administração federal, a implantação do Fundef, estabelecido pela Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, tornou-se evidente. No Piauí, o Fundef começou a vigorar em

1998. O governo estadual alertou que, caso as greves continuassem, isso prejudicaria a captação de recursos, visto que não havia alunos matriculados suficientes. O foco não estava nas condições de trabalho dos professores ou no aprendizado dos alunos, mas na reversão do abandono que a escola pública enfrentava, promovendo um discurso de convencimento à sociedade piauiense sobre os valores que poderiam ser perdidos se os alunos não retornassem às aulas, culpabilizando os professores.

Em consonância com Fontineles e Souza Neto (2012), entre 1988 e 2000, o funcionamento das escolas públicas no Piauí foi insatisfatório, devido aos períodos de paralisação, que resultaram na redução das matrículas em toda a educação básica da rede estadual. A responsabilidade pela educação escolar voltou, então, para as escolas da rede municipal. Com o Fundef, a competição pela matrícula aumentou, e a responsabilidade foi distribuída por cada etapa. “[...] a partir de 1999, a rede municipal de ensino de Teresina não possuía nenhuma matrícula em seus registros nesse nível da Educação Básica” (Fontineles; Souza Neto, 2012, p. 59).

Entretanto, a corrida pelas matrículas não acompanhou a oferta de uma educação pública que buscasse diminuir as defasagens de aprendizagem. Nesse movimento, irregularidades foram identificadas pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e noticiadas pelo Diário do Grande ABC, em 30 de março de 1999. O “Ministério da Educação (MEC) concordou e cancelou 153 mil matrículas irregulares feitas em escolas municipais”, a maioria referindo-se a alunos inexistentes que constavam nas listas de matrícula de escolas municipais nos estados da Bahia, Maranhão, Piauí, Pará e Paraíba.

Apesar da implementação de políticas nacionais para combater as desigualdades educacionais e promover a expansão do ensino fundamental, os desafios persistiam. Tais políticas visavam garantir que a população em situação de pobreza permanecesse na escola, o que significou uma

[...] redução nas matrículas nas escolas estaduais, tanto em Teresina, como nos demais municípios piauienses, o que faz supor que talvez seja em virtude do extenso período de greve em 1990, que não apresenta matrículas no referido quadro; já nos anos de 1997 e 1998, período da implantação do FUNDEF no Piauí, as escolas públicas estaduais em Teresina tiveram pequeno aumento no número de alunos matriculados, enquanto que nos municípios houve significativa redução na rede estadual. Isso provavelmente seja explicado em função de que o repasse dos recursos financeiros do FUNDEF seja feito considerando o número de matrículas ocorridas apenas no Ensino Fundamental (Fontineles e Neto, 2012, p. 56).

Nesse contexto, duas frentes de atuação se destacaram: as escolas assistidas pelo Estado e aquelas instaladas pelo Município.

As escolas municipais situadas em territórios de alta vulnerabilidade apresentam Ideb médio maior que o da rede estadual em qualquer área de Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) Teresina -PI. Segundo os resultados do Ideb da rede municipal são mais sensíveis às variações no nível de vulnerabilidade do entorno das escolas que os resultados da rede estadual (Érnica, 2013, p. 539).

Essa questão tem relação com um tipo de gestão com investimento mercadológico na educação, voltado para a promoção da eficácia escolar adotada pela rede municipal. A busca pelos bons índices das escolas de Teresina tem consequências: as disputas por matrículas entre as duas redes de educação pública.

[...] política implementada na rede desde o início dos anos de 1990 conseguiu elevar os resultados globais, mas encontrou seus limites nas séries finais do EF2, em que há um maior número de disciplinas e é mais difícil assegurar o modelo padronizado que é levado a cabo no EF1, seja nas atividades de formação de professores, seja no planejamento do trabalho docente nas escolas (Érnica, 2013, p. 538-539).

A limitação do progresso nos anos finais do Ensino Fundamental (EF1) ocorreu em meio à resistência dos professores, que, em suas diversas disciplinas, mostraram-se relutantes em seguir um padrão rígido. Essa resistência foi influenciada pelo modelo de qualificação dos centros de formação, que impôs um planejamento estrito, com instruções sobre como conduzir o currículo para alcançar metas condicionais.

Para promover essa mudança, iniciada com o Fundef e continuada com o Fundeb, as escolas da rede municipal em Teresina buscaram parcerias com o Instituto Ayrton Senna, em 2013, por meio de programas como SeLiga, Acelera Brasil e Gestão Nota 10, entre outros. O objetivo era implementar um modelo moderno de escola, descentralizando o processo pedagógico para dividir responsabilidades, com investimentos de recursos públicos na iniciativa privada e oferecer um serviço de qualidade com menores gastos públicos.

A necessidade de um maior controle dos resultados educacionais levou a rede municipal da capital a buscar os melhores índices do Ideb. Na mesma linha, a Secretaria de Educação do estado instituiu, em 2008, a Prova Piauí, com foco em avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos de toda a educação básica do estado. Embora houvesse algumas melhorias, a educação pública continuava sem oferecer condições adequadas de aprendizagem, ao simplificar o processo educativo a meros registros numéricos de aprovação.

O processo de aferição de aprendizagem através da avaliação em larga escala no Piauí não foi diferente do observado em outras regiões do Brasil. A padronização de testes e a organização de resultados desconsideraram o contexto social e econômico das escolas, o que resultou em uma forma de gerenciamento que não avalia a aprendizagem escolar nem discute a natureza dos resultados obtidos. O bônus financeiro para as escolas que alcançaram bons

resultados tornou-se uma política de incentivo para continuar a instruir os alunos focados em exames finais. Dessa forma,

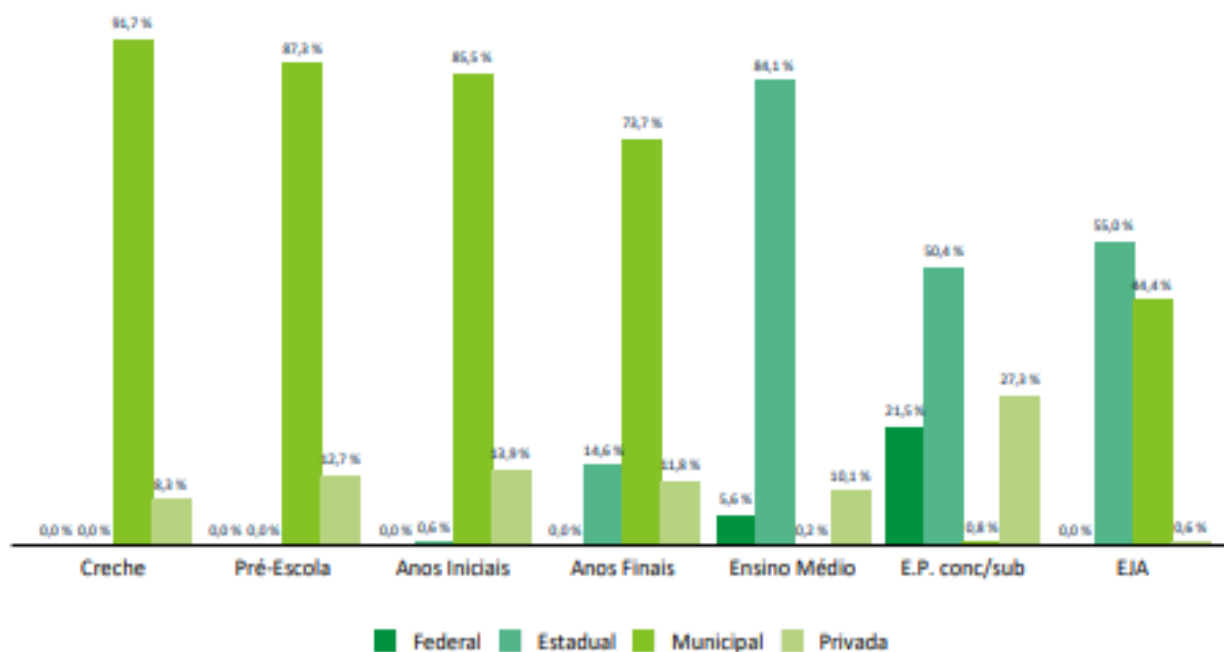
[...] avaliação não apenas nos distribui segundo infinitos critérios, como, também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades. Tais critérios são exteriores a nós e se escoram em juízos de valor muitíssimas vezes obscuros, discutíveis e suspeitos (Veiga-Neto, 2012, p. 11).

E esse serviço de aferir vai conduzindo a outro: a forma de orquestrar as ações. A exemplo, temos a divulgação das competências escolares a serem trabalhadas pelas escolas, o que gera um ordenamento didático, pedagógico e curricular em toda a rede municipal de Teresina, o que não ocorreu da mesma forma nas escolas estaduais, possivelmente devido à orientação política do governo estadual nesse período, especialmente entre 2015 e 2022. Portanto, é pertinente problematizar o quanto essa política, que vincula financiamento e avaliações em larga escala, influencia as escolas, afetando a formação de professores, a elaboração de material didático e o currículo em operação.

Nesse cenário, o enfoque numérico em busca da melhoria da eficiência, dos resultados e da classificação na educação básica “parece mais importante cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil, ou o ‘mais qualquer coisa’” (Veiga-Neto, 2012, p. 11), o que não dialoga com a concepção da escola como um espaço de organização coletiva, em que seus ocupantes apresentam percepções, níveis de aprendizagem e relações humanas, éticas e sociais específicas. Assim, a educação e a formação humana revelam questões mais amplas e complexas do que meros resultados da aprendizagem.

À luz do exposto, as informações atuais sobre a educação pública no Piauí são tomadas como ponto de partida no “Resumo Técnico de 2021”, do IBGE, que apresentou uma população de 3.271.199 pessoas distribuídas em uma extensão territorial de 251.755,481 km². O contexto educacional, consoante os números apresentados, merece atenção especial. A seguir, a Figura 4 mostra o número de matrículas na educação básica em 2021 no estado do Piauí.

Figura 4 – Matrículas na Educação Básica – Piauí (2021)



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022).

A análise dos dados revela que o Piauí conta com 3.040 escolas municipais e 640 estaduais, sendo que as escolas municipais responderam por 62% do atendimento na educação básica. O “Resumo Técnico” indica que a rede estadual concentra o maior número de matrículas no ensino médio, com 104.147 alunos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também apresenta particularidades: pessoas declaradas pretas e pardas representam a maioria, correspondendo a 88,7% dos matriculados na EJA de nível fundamental e 88,0% no nível médio.

Esse panorama permite algumas interpretações importantes. A expansão da presença da escola pública do Piauí em áreas anteriormente desassistidas pelo poder público demonstra o impacto positivo das políticas públicas externas à inclusão da população em situação de vulnerabilidade. O aumento da cobertura escolar possibilitou a redução das taxas de evasão e um aumento na frequência, representando um compromisso de garantir uma educação mais acessível para todos. Estar presente em locais de vulnerabilidade socioeconômica, com poucas oportunidades e desassistidos de serviços públicos de qualidade, permite ao poder público conter o abandono escolar, garantindo a oferta educacional e fortalecendo o contexto escolar por meio de políticas públicas.

Se antes do período da pandemia da Covid-19 as escolas municipais cresciam em atendimento aos alunos devido à sua organização em busca de resultados, depois o quadro se

inverteu. As escolas municipais do Piauí foram as mais atingidas em relação à conectividade, estratégias e ferramentas tecnológicas, segundo o “Censo Escolar 2021”: “A média de suspensão das aulas presenciais do estado do Piauí em 2020 foi de 287,0 dias. Considerando somente a rede de ensino pública, a média foi de 289,0 dias, enquanto a média da rede privada foi de 256,0 dias” (Brasil, 2022, p. 60). Mesmo diante de muitas dificuldades, com estratégias para alcançar o maior número possível de alunos durante a pandemia, o ensino foi mantido, assim como em muitas escolas do Brasil, graças a uma força-tarefa coletiva de um corpo escolar comprometido em evitar que os alunos abandonassem os estudos.

Mais uma vez, esses resultados se refletem nos números: segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Piauí alcançou uma nota de 4,5 no Ensino Médio, destacando-se como o melhor desempenho do Nordeste, junto a Pernambuco, e como o 4º melhor do Brasil. No ensino fundamental, as notas também subiram no índice nacional após a pandemia, atingindo 5,9 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais.

Esses números nos dizem algo significativo? Talvez seja precipitado comemorar sem uma análise mais aprofundada, pois os índices acabam por assumir uma importância maior do que realmente representam. O que aconteceu na “maratona escolar” durante a pandemia que poderia ter influenciado esses resultados? Esses índices positivos são resultados de boas práticas? Se sim, por que não são conhecidos e visibilizados? E, considerando que muitos alunos enfrentam dificuldades, como a falta de acesso à internet e às tecnologias para acompanhar as aulas, bem como políticas de progressão automática, o que esses números realmente revelam?

Essas questões nos direcionam para o próximo capítulo, no qual discutiremos os conceitos de racismo de Estado e a noção de “ralé brasileiro”, para aprofundar o entendimento das disparidades e das dinâmicas que influenciam o sentido da escola pública para a população empobrecida.

CAPÍTULO

4

ALÉ BRASILEIRA, RACISMO DE ESTADO E A ESCOLA PÚBLICA



4 RALÉ BRASILEIRA, RACISMO DE ESTADO E A ESCOLA PÚBLICA

Sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios. Esse exercício de escuta do que os cursos d'água comunicam foi produzindo em mim uma espécie de observação crítica das cidades, principalmente nas grandes, se espalhando por cima dos corpos dos rios de maneira tão irreverente a ponto de não termos quase mais nenhum respeito por eles (Krenak, 2022, p. 13).

A partir dessa citação, é possível refletir sobre o desastre socioambiental que começou com o primeiro alerta vermelho em 29 de abril de 2024, no Rio Grande do Sul (RS). Temporais intensos e transbordamentos de rios, devido ao enorme volume das chuvas, deixaram como saldo mortos, desaparecidos, desabrigados e crianças e jovens fora da escola, segundo portais de notícias¹⁸. Nesse contexto, a escola pública se revela um espaço essencial: é o primeiro lugar para onde as pessoas correm quando perdem bens materiais e imateriais. No RS, aproximadamente 600 mil pessoas foram atingidas.

Especialistas indicam que a tragédia não é apenas natural: “Estamos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios” (Krenak, 2022, p. 13). O avanço acelerado das cidades sobre os rios, o descaso ambiental, a exploração de recursos naturais e políticas de Estado que atendem a interesses privados, entre outros fatores, provocam mudanças climáticas significativas, ampliadas pela institucionalização do negacionismo climático em nome do modelo econômico vigente.

A escola, enquanto lugar e espaço de outros sentidos, transforma-se em refúgio, casa, posto de saúde, cozinha coletiva; um espaço projetado para acolher, ser solidário e seguro, um ponto de (re)encontro de pessoas e animais que compartilham histórias semelhantes. Ela se torna o primeiro lugar de pouso para os desabrigados, de onde se pode pensar a nova rota a ser seguida diante de tantos desafios. A partir desse lugar, partem-se caminhos para construir novos sentidos de lar e de vida. Contudo, ao retornar às antigas casas, encontram o barro endurecido “no meio do caminho”, que dificulta a reconstrução de outro modo de habitar aquele espaço, diante do esgotamento e da deterioração a que foram submetidos.

A escola pública, agora desocupada diante de um cenário de destruição, talvez seja um espaço de discussão sobre a reconstrução do Estado frente à perspectiva de dois tipos de seca:

¹⁸ Brasil de Fato, publicado em 23 de maio de 2024, disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/23/tragedia-no-rio-grande-do-sul-e-preciso-apontar-as-causas-e-responsaveis>; Globo, publicado em 29 de maio de 2024, disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>; e, Portal CPERS, publicado em 15 de maio de 2024, disponível em <https://cpers.com.br/mais-de-40-das-escolas-estaduais-dos-rs-foram-afetadas-pelas-enchentes/>.

a “seca sem chuva é ruim. Mas seca d’água é pior”, como afirma Patativa do Assaré¹⁹. Segundo a Seduc do RS, havia um quadro de 6,9 mil estudantes fora das salas de aula, devido à destruição total de escolas. As poucas unidades ainda em pé sofrem com a falta de acessibilidade e com o sofrimento socioemocional de toda a comunidade escolar, diante de tantas perdas²⁰.

Nesse contexto, as aulas permanecem suspensas para uma parcela empobrecida da população. Surge, então, uma reflexão urgente: para quê abrir a escola diante desse panorama? Qual a necessidade de manter a escola em funcionamento? Qual é o papel da escola em um estado com 90% das cidades atingidas? Pois são:

[...] 1.077 escolas estaduais afetadas – 579 delas, com 221.866 estudantes matriculados, estão completamente danificadas. Até a publicação desta reportagem, na quarta-feira (29), os dados atualizados do site mostram o impacto: 391.395 crianças e adolescentes estão sem aulas, e 43 escolas estão atualmente servindo de abrigo. Somadas às escolas municipais, são mais de duas mil unidades fechadas em todo o estado (Rio Grande do Sul, 2024)²¹.

Muitos podem pensar: “Vamos voltar ao ensino remoto, já fizemos isso no período da pandemia da Covid-19” – como se a experiência escolar tivesse sido realmente exitosa. No entanto, a escola pública, mesmo com todas as dificuldades, mais uma vez se mostra necessária: é nela que poderemos compreender pelo que passaram as pessoas, transformando essas vivências em pauta de estudo. Qual seria, então, o lugar da escola pública, mesmo com uma comunidade escolar fragilizada, para ajudar a refletir sobre o que viveram? É preciso aprender, no coletivo, a ser sensível ao sofrimento.

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, à vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude (Krenak, 2022, p. 42-43).

Novamente, somos chamados a dar outra finitude para essa situação; não pensamos e agimos de forma igual. As condições para que a escola pública avance nessa situação exigirão de todos um recomeço inimaginável. Aos professores que atuam na escola pública gaúcha, manifesta-se o respeito por, mais uma vez, numa situação ímpar, tornar a escola um espaço não

¹⁹ Fragmento do poema *Seca d’água* do poeta Patativa do Assaré (2001).

²⁰ - <https://saude.rs.gov.br/repasse-r-12-milhoes-amplia-atendimentos-em-saude-mental-em-mais-de-80-municipios-atingidos-pelas-enchentes> e <https://www.brasildefato.com.br/2025/04/17/ansiedade-transtorno-e-depressao-o-grito-silenciado-da-saude-mental-pos-enchente-no-rs/>

²¹ <https://porvir.org/como-a-criese-climatica-afeta-a-saude-mental-dos-estudantes/>

apenas de aprendizagem de saberes curriculares, mas também de escuta, cuidado, diálogo e compreensão do que for externalizado.

Destaca-se, aqui, a realidade das escolas públicas do Rio Grande do Sul, que enfrentaram uma série de desafios: greve em 2019, a pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022 e, em 2023, a retomada de atividades ainda fragilizadas, sem diretrizes claras para lidar com o contexto pós-pandêmico. Em 2024, as enchentes²² devastaram a região, atingindo também escolas públicas que, apesar de sua infraestrutura deteriorada, criaram espaços de acolhimento para uma população vulnerável.

Mesmo com instalações sucateadas, essas escolas serviram como refúgio e proteção para muitas pessoas em situação de abandono. Um exemplo importante de solidariedade foi a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo – RS, que, em um momento crítico, abriu suas portas e disponibilizou toda a sua estrutura física e equipe para acolher e oferecer serviços essenciais a mais de 2.000 pessoas afetadas pelas enchentes.

A problematização do sentido de escola pública partiu de um estudo sobre a constituição da educação pública, evidenciando, principalmente, o racismo escolar imposto à população empobrecida no Brasil. Isso permite questionar a formação da classe média brasileira, conforme descrito por Jessé Souza (2022), que se ancora em uma cadeia de privilégios injustos e consolida uma percepção de superioridade sobre a “ralé” brasileira, submetida ao “racismo de Estado”, conceito de Foucault (1999a), que oferece uma perspectiva fundamental para compreender a perpetuação dessas desigualdades.

O racismo escolar a que a população empobrecida é submetida manifesta-se em uma escola mínima, que não exige intelectualidade; trata-se de um discurso presente desde a origem da escola pública, voltado para as massas. Por isso, a luta pela democratização e proteção da escola pública nunca foi tão intensa quanto atualmente. Nesse contexto, problematiza-se a escola pública para a população empobrecida a partir do conceito de ralé brasileira, abordado inicialmente por Franco (1997) e ampliado por Jessé Souza (2022), que analisou diversas particularidades da sociedade brasileira.

Essa é a ralé brasileira da qual falo nesta Tese. No presente, fundamentamo-nos nesse conceito para refletir sobre a ralé brasileira que está na escola pública, a qual abrange todos aqueles que a classe média, a classe alta e a população branca afirmam não pertencer. Ou seja,

²²<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1qwp3z77o#:~:text=6%20de%20maio:%20Gua%C3%ADba%20alcan%C3%A7a,sido%20atingidos%20de%20alguma%20forma.>
<https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/cheias-do-rio-grande-do-sul-agilidade-federal-evita-impacto-negativo-de-1-1-ponto-percentage-no-pib-do-estado/AvaliaodosefeitoseimpactosdasinundaesnoRioGrandedoSulNov2024.pdfconcorrente>

inclui as pessoas que se encontram em situação de pobreza, bem como aquelas que se identificam como pretas, indígenas, quilombolas ou ribeirinhas.

E, institucionalmente, onde se encontram essas pessoas? Talvez não consigam um emprego ou ingressar em uma universidade, mas, obrigatoriamente, todas elas passaram pela escola, que mesmo com sua violência e confusão, e embora carecendo de repertório familiar, como problematiza Jessé Souza (2022), representa ainda um espaço onde se tem a oportunidade de refletir sobre uma variedade de questões. Ainda, gostaria de afirmar que aqui não defendo a ideia de que as famílias empobrecidas não possuem cultura ou repertório, todavia, não são valorados em sua maioria nas escolas.

Embora as habilidades necessárias para a permanência na escola possam derivar do privilégio, para a maioria da população, trata-se de um local onde aprendemos a ler, escrever, que nos proporciona acesso a diversos conteúdos, aprendemos a realizar cálculos e a entender a história de nossa cidade, estado e país. Também nos é ensinado sobre política e diversas pautas contemporâneas, tornando-se um risco, pois nos leva a questionar e pensar criticamente.

E assim, começamos a nos perguntar: como realmente funciona a sociedade? Mesmo que nos vejamos como um subtipo de gente, perguntaremos sobre as realidades que nos circundam. A ideia de que não existe apenas uma raça, mas sim diversas raças, faz-nos refletir acerca de questões que, apesar de parecerem óbvias, são imensamente significativas em relação à formação humana e aos racismos de estado vividos no mundo.

Aprender a fazer perguntas é, portanto, uma habilidade que desenvolvemos na escola. Interagimos com os colegas e com o professor, que não faz parte de nossa família. Portanto, para as classes altas e média, brancas, essa dinâmica sempre foi vista como perigosa, ainda mais acentuada com a democratização da escola pública. Enquanto a elite, que não enfrentava problemas de acesso, permanência ou qualidade na educação, se deparou com a universalização do Ensino Fundamental, em 1990, assim como as lutas por vagas na educação infantil e pela formação de professores, além da luta contra a revogação do novo ensino médio, a escola pública passou a ser atacada com maior intensidade quando do acoplamento da racionalidade neoliberal com discursos neoconservadores no presente.

A redemocratização ampliou o acesso à educação para a população empobrecida, encontrando resistência de uma minoria poderosa, defensora da privatização e da meritocracia. Quando o filho do rico perdia uma vaga para o filho do pobre, em razão de políticas de cotas, intensificava-se a retórica da meritocracia, gerando confronto entre concepções educacionais distintas.

Enquanto o “concorrente” da classe alta e média branca dispõe de condições favoráveis para estudar e acumular repertório, o “concorrente” da população empobrecida muitas vezes prioriza o trabalho, necessário para o sustento familiar. Diante disso, qual repertório a escola de educação básica e universidade exigirá? O do “concorrente” da classe alta e média branca. Como, então, afirmar que se trata de meritocracia, e não de uma construção social e política que possibilitou um ou outro acesso completamente diferente ao conhecimento?

A lógica da meritocracia, nesse contexto, revela-se fantasiosa. A escola pública deve ser compreendida como direito, não é uma questão de mérito ou produto a ser consumido. Trata-se de um espaço potente de reflexão e questionamento sobre vários problemas do mundo. Podemos, então, perguntar: por que as classes rica e média branca têm tanto medo da escola pública? Por que temem os livros? Por que temem os professores?²³

Por que existe essa onda de crescimento da extrema direita no Brasil e como se vincula aos crescentes ataques à escola, ao professor e ao livro? Que medo é esse da escola? E aí o discurso desse grupo conservador é que a escola necessita ser a continuação da família e a conformação de seus valores e pensamentos. Todavia, a escola é um espaço público (ao contrário da família que é privado), coletivo, plural e democrático, em que vários discursos podem e devem circular.

E a escola, no trabalho que realiza, consegue reverter esse pensamento que esse aluno traz como uma verdade? Às vezes, sim; outras vezes, não. Trata-se de uma contradição, porque a mesma escola que pode funcionar como moralização e disciplinamento, para muitos, significa resistência, virar a vida e o pensamento.

É uma escola que conseguiu, nos governos populares, fazer ascender social e economicamente uma parcela da população, pessoas passaram a ter acesso a bens de consumo como carro, casa e até viagens de avião. Junto com isso, surgiram também ataques, como comentários que “os aeroportos já não eram mais os mesmos”, “os aeroportos parecem rodoviárias”, por exemplo. E como opera esse discurso? Muitas dessas pessoas, que ascenderam economicamente por meio de políticas públicas passaram a se subjetivar e se entender pertencente à classe média, internalizando, muitas vezes, o discurso da meritocracia. Além disso, assumiram uma postura conservadora. E,

²³ Jornal da Unesp, publicado em 23 de maio de 2024, disponível em <https://jornal.unesp.br/2024/05/23/polemicas-envolvendo-literatura-infantojuvenil-que-incluem-cancelamentos-e-banimento-de-livros-em-escolas-ja-preocupam-editoras/>; Carta Capital, publicado em 28 de junho de 2024, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/justica-determina-a-retomada-do-livro-o-menino-marrom-de-ziraldo-em-escolas-de-mg/>.

[...] para se entender como se dá a luta de classes, que decide o acesso de cada um de nós a todas as oportunidades de vida, devemos nos concentrar nas “justificações morais” que legitimam uma determinada ordem socioeconomicamente contingente e arbitrária (Souza, 2024, p. 65).

Observamos que muitas pessoas que ascenderam socialmente por meio de políticas públicas mantiveram-se imersas em um discurso meritocrático. A esse respeito, temos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e as diversas políticas de permanência estudantil, como auxílio-moradia, transporte, restaurante universitário, creche, entre outros, destinados a estudantes empobrecidos. Alguns deles, no momento em que alcançaram uma maior proximidade com comportamentos da classe média e alta, passaram a adotar discursos compatíveis com essas classes sociais, ainda que continuassem a se identificar com a classe trabalhadora (marcando aqui que apesar de assim não se reconhecer, a classe média faz parte da classe trabalhadora).

Tomando como base Souza (2024), esse movimento pode ser interpretado como uma expressão de uma necessidade de reconhecimento social, nutrido pelo aumento do repertório cultural. Isso pode levar a quererem se diferenciar por uma inclinação política e moral de ser diferente da ralé, passando agora a ser o “‘pobre remediado’: carente de tudo um pouco, mas sem fome e com apoio familiar básico” (Souza, 2024, p. 74). Esse movimento culminou em comportamentos que impactaram negativamente a escola pública, como o apoio a ideais de direita e o engajamento em lutas que visavam à retirada de direitos.

Reconhecer que uma minoria percebe essa dinâmica, mas, acredita-se que é na esfera escolar que poderemos reverter esse modo de pensamento. O papel do professor se torna fundamental nesse contexto, posto que ele pode incentivar reflexões sobre a percepção derrotista que alguns têm de suas realidades. O educador atua como uma referência de servidor público que ensina a vislumbrar novas possibilidades de vida e de pensamento (Seffner, 2016). Afinal, pode ser na escola pública, um dos lugares, que promovemos a convivência com a diversidade e cultivamos uma dimensão de vida pública, comum e democrática.

A escola nasceu junto com o capitalismo, moralizadora, disciplinar para produzir o sujeito dócil politicamente e útil economicamente, isso não tem como se negar historicamente. Com essa emergência, porém contraditório, a escola também foi e continua a maior maquinaria de acesso, distribuição do conhecimento e do exercício do pensamento em comum que dispomos até hoje, que nem mesmo a internet conseguiu superar e não vai, porque é da ordem entretenimento, da forma dada, e não da formação.

A mesma escola que moraliza e disciplina também pode operar práticas de resistência, segundo Foucault (1999a). Assim, desde a constituição do Estado-Nação na Europa, começou

a se organizar as pessoas em populações, pois era necessário gerenciar esses grupos, compreendendo estatisticamente o número de falecimentos, doenças, nascimentos, casamentos e outros dados relevantes. Todo esse monitoramento serviu para controlar a vida. A disciplina associou-se, portanto, ao biopoder. Nesse cenário, a educação pública surgiu como uma forma de submeter o indivíduo, tanto em sua singularidade quanto em sua coletividade, o que refletia a lógica capitalista em formação. Paralelamente, a escola foi responsável por criar oportunidades de acesso à educação.

Analisamos um modo de funcionamento da sociedade que sustenta a ideia de que há uma parte da população considerada perigosa, da qual “nós” precisamos nos proteger para melhorar e defender nossa comunidade. Essa perspectiva justifica qualquer tipo de violência contra esses grupos, sustentando a noção de que é necessário eliminar as partes “podres” da sociedade para salvaguardar o todo.

Estamos diante do racismo de Estado, um conceito discutido por Foucault (1999), que nos leva a refletir sobre como o Estado pode assumir uma função assassina. Ao nos questionarmos quem é expulso da escola, tornamo-nos cientes da urgência em lutar pela universalização do acesso educacional e pela importância dessa luta. Durante a Pandemia de Covid-19, quem realmente teve acesso às aulas online? Os alunos de escolas privadas sofreram alguma privação significativa para continuar seus estudos? E quanto aos alunos de escolas públicas: tinham acesso à conexão e a dispositivos adequados? A vacina, um tema amplamente discutidos nas aulas online, chegou aos contextos diversos das famílias? A quem foi priorizado o acesso ao oxigênio durante a crise sanitária? Enquanto a escola tentava educar sobre a importância da vacina, ela foi atacada.

Esses acontecimentos revelam muito sobre os grupos que continuam excluídos do sistema educacional. O crescente ataque à escola pública, frequentemente retratado na mídia, por meio de reportagens que vinculam a escola a atos de violência, como adolescentes, agredindo outros, e a escola alvo de roubos, contribui para uma narrativa negativa. Quantas vezes encontramos na televisão boas práticas e acontecimentos nas escolas? A mídia, muitas vezes, adota um discurso privatista que deslegitima a educação pública.

O neoliberalismo, configura uma face contemporânea do capitalismo, perpetua crises, destrói políticas públicas e anula os direitos dos educadores, para se posicionar como a solução depois. A escola, que nasceu em um contexto capitalista, continua sob o jugo do neoliberalismo, conseqüentemente, é urgente questionar: a escola pública ainda consegue coexistir com esse modelo? Ela ainda resiste como um espaço público?

No que diz respeito ao racismo que aqui abordo, focamos na dimensão escolar, que contribui para um conformismo que condiciona a qualidade da educação oferecida à população de baixa renda. As “epistemes, produzidas a partir de um lugar específico de pensar o mundo, vão ditando a ideia do que é sujo em oposição ao que é limpo” (Krenak, 2022, p. 60). Isso nos leva a investigar a qualidade da educação pública destinada aos mais empobrecidos. Questões fundamentais surgem: o que significa ser empobrecido no Brasil? Quem deve ser classificado como tal? Quais critérios utilizamos para categorizar a pobreza? Como lidamos com a pobreza em uma nação que, desde sua origem, tem segregado o que é considerado “limpo” do que é visto como “sujo”, resultando em marginalização da pobreza?

Ademais, a abordagem neoliberal que responsabiliza individualmente as pessoas pelo seu sucesso ou fracasso a partir da lógica meritocrática produz consequências complexas que necessitam de nossa atenção. E para pensar essas perguntas, começo apresentando o desenho das relações de categorias sociais e econômicas que começam em meados de 1822, as quais, baseadas em uma formação de forte relação de dominação social e pessoal, de dependência entre os fazendeiros, homens livres e escravizados, formaram a classe média brasileira. O desenho desta constituição inicial tem como alicerce os estudos da autora Maria Sylvia de Carvalho Franco (1997), no livro *Homens livres na ordem escravocrata*, produto de sua tese de doutoramento “Homens livres na velha civilização do café”, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Florestan Fernandes²⁴, em 1964.

A referida Tese apresenta quem eram os homens livres e empobrecidos com características intersubjetivas de cada grupo que compõe a “ralé” que se concentravam no meio rural, trabalhando nas lavouras e criações para abastecimento interno, alguns com escravizados e posse de pequenos pedaços de terra e que algumas vezes vendiam sua força de trabalho para completar sua renda. Para a autora, era necessário compreender a produção de subsistência, dinâmica do mercado interno, as relações comunitárias como parte importante para pensar a formação social do Brasil e esses aspectos iam muito além de pensar essa constituição somente pela questão da escravização, que foi muito importante, no entanto não era o único determinante a ser considerado.

Cada categoria social sinalizava sua localização dentro das relações sociais nos pequenos grupos que definiam seu destino. Nela estavam os “tipos humanos” pobres, livres e

²⁴ Sustenta a tese de que os negros e mulatos estavam longe da convivência da vida comunitária e de uma organização familiar capaz de dar uma representação moral e social básica, negando sua origem social e aumentando seu distanciamento social.

sem posses: tropeiros, vendeiros, sitiantes, agregados e camaradas²⁵, esses eram os tipos humanos pobres e livres mais próximos à vida comunitária (burguesa) que projetava um pensamento de pertencimento a camada dominante, que buscavam reconhecimento social numa relação de violência social cotidiana na tentativa de integração social.

[...] numa sociedade em que há concentração dos meios de produção, onde vagarosa, mas progressivamente, aumentam os mercados, paralelamente forma-se um conjunto de homens livres e expropriados que não conheceram os rigores do trabalho forçado e não se proletarizaram. Formou-se, antes uma ralé, que cresceu e vagou ao longo de quatro séculos: homens a rigor dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais à sociedade (Franco, 1997, p. 14).

Esses outros habitantes, no Brasil, chamados por Franco de “ralé”, não eram os escravizados, eram, de certa forma, protegidos, constituíram também o Brasil Colonial e sofriam um “tipo de dominação que pode exterminar a vontade do homem a ele submetido e reduzi-lo à inércia” (Franco, 1997, p. 95). Com uma posição incerta e oscilante, essa camada fortalece uma dominação pessoal e social, mina a categoria política do sujeito. Essa condição se sustenta por conta da troca de favores, serviços, endividamentos quase sempre renovados, usado como arma a coerção, transformando-os em “criaturas domesticadas”.

Em alguns casos, os “homens livres e sem posses” se aproximavam do nivelamento social do fazendeiro, porém, nesse aparente nivelamento, relações eram ocultas, “o tratamento ‘igualitário’ entre superiores e inferiores, na sociedade aqui considerada, faz parte de um forte sistema de dominação, encobrendo as distâncias sociais efetivamente existentes” (Franco, 1997, p. 70). Um exemplo, segundo a autora, era o tropeiro, o vendeiro, que viviam transitando em dois polos da escala social na sociedade “senhorial” no Brasil, que os faziam oscilar sua posição social, atividades de trabalho por comercializar animais e produtos, acabando por estabelecer uma relação de reciprocidade e dependência com o extrato superior, o que dava a impressão de que estavam inseridos na vida comunitária com as elites por se verem virtualmente iguais.

²⁵ Tropeiros - tipo que estava pouco ligado ao fazendeiro, porque ambos entravam em contato em termos de uma relação de mercado, sem interferência de obrigações necessárias de ordem pessoal. (Franco, 1997, p. 67-68); Vendeiros - ocupado em atividades comerciais e ao mesmo tempo inserido da vida comunitária. Sua posição era incerta e oscilante, se localizava nos intervalos dos grupos componentes do sistema social (Franco, 1997, p. 80-81); Sitiantes - tipo que tem relação de compromisso com o fazendeiro, a relação é de padrinho e afilhado em que se matizam as diferenças sociais amenizadas pelo Batismo que torna a relação de parentesco divino (Franco, 1997, p. 86-87); Agregados ou moradores - livre e com disposição da terra alheia improdutivas e a participação em pequenos grupos sociais coesos (Franco, 1997, p. 99); Camaradas - representa a viabilidade de absorção do caipira ao setor da sociedade que está articulado economicamente e serve a interesses pessoais (Franco, 1997, p. 99); Homens livres sem posses - junção de todos esses estratos sociais, do guerreiro-funcionário com o comerciante-empresários, tipo humano constituído nas tropelias da conquista, na ambição da riqueza e na produção mercantil. A constituição desse tipo humano prende-se à forma como se organizou a ocupação do solo, concedido em grandes extensões e visando culturas onerosas (Franco, 1997, p. 14).

Era uma busca constante para se manter próximo dos estratos superiores, fortalecer vínculos, parentescos, amizades e relações de fidelidade, o que produzia uma consciência social de ser um deles. Se fossemos pensar na sociedade brasileira como um rio, diríamos que ela teve muitos e diferentes afluentes e é preciso reconhecer esta constituição para não isolar um afluente, como os escravizados, como os únicos a constituir a sociedade moderna brasileira. O processo marcado pela “ralé” constitui por uma vontade de participar do estrato superior. Só que sua participação no momento da relação social não acompanhou sua consciência social.

As formas de sujeição forçaram a flexibilização do sujeito pela prática de dominação, “seu comportamento reúne características tanto dos extratos superiores, como a exploração hábil dos esquemas de dominação, quanto das camadas pobres, participando de sua moralidade” (Franco, 1997, p. 83). Na corrida pelo pecúlio, ao buscar se manter próximos dos estratos superiores, a violência que poderia ser esperada foi convertida em solidariedade social.

Essa inserção nos grupos sociais resultou em uma instabilidade social que, por sua vez, demarcou a ordem hierárquica em nossa sociedade. A dominação pessoal teve como efeito, nesse cenário de submissão, a formação de uma consciência de dependência entre nós. Assim, observamos que, até hoje, quando as pessoas ascendem socialmente mediante políticas públicas, tendem a se identificar com a classe média e a interpretar os resultados dessas políticas como frutos individuais da meritocracia.

A história da sociedade brasileira, brevemente apresentada, nos ajuda a obter algumas pistas sobre aquelas perguntas, no início deste capítulo, que não serão discutidas aqui somente sob o viés da racionalidade econômica, por dimensionar esta racionalidade como moral, afetiva, valorativa, vontades pessoais, existencial, política, entre outros, que foi se legitimando em nosso aqui agora cotidianamente para entendermos: o que é ser empobrecido? Quem deve ser considerado empobrecido? Quais critérios para categorizar o empobrecido? Como lidar com a pobreza num país que desde o seu nascedouro sempre separou o que era limpo e o que era sujo para produzir a marginalização e a criminalização da pobreza?

Auxiliando a refletir essas questões, apresento os últimos dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, do período de 2000-2023, no Observatório Nacional dos Direitos Humanos²⁶ sobre o Sistema Prisional Brasileiro um quadro sobre as pessoas privadas de liberdade: 70% são negros, jovens 18 a 29 anos; 54,8% não tem Ensino Fundamental; originários de camadas socioeconômicas desfavorecidas; 39,3 % o crime cometido é contra o patrimônio, “isso parece ter uma intrínseca ligada com as relações sociais de produção e

²⁶ <https://experience.arcgis.com/experience/54febd2948d54d68a1a462581f89d920/page/PPL---Quem-s%C3%A3o-as-pessoas-privadas-de-liberdade-no-Brasil%3F>

reprodução do capital, porquanto os jovens estão em fase de inserção no mercado de trabalho, pra a manutenção de sua sobrevivência. Ou seja, os jovens não conseguem ter acesso ao primeiro emprego e também são os mais encarcerados no Brasil” (Santos, 2003, p. 71). Em que esses números nos ajudam a pensar sobre a relação pobreza, criminalidade e educação na sociedade brasileira?

Loïc Wacquant (2003), sociólogo francês, em seu estudo sobre a criminalização da pobreza a partir do inchaço da população carcerária americana, observa a transferência do Estado social para o Estado penal a partir da década de 1970. Esse fenômeno foi provocado por uma crise econômica que só pode ser controlada gotejando as políticas públicas para controlar as população empobrecidas privando-as de liberdade.

A atendimento estatal à população empobrecida não é suficiente nem abrangente, o que vai provocar uma enorme disfunção social. Como forma de correção, o Estado recorre ao controle, à vigilância e à correção social. Nesse sentido, “[...] a prisão serve de controle dos trabalhadores que se tornaram supérfluos pela reorganização do capital nestes tempos de crise em que a barbárie se apresenta cotidianamente” (Santos, 2023, p. 50).

O Estado se organiza para manter e potencializar o capitalismo no contemporâneo, criminalizando a pobreza e diminuindo a gigante população combinando os efeitos do desemprego, desigualdade social, econômica e educacional; emprego do discurso de culpabilidade, consciência imediatista, responsabilização do bem-estar de forma individual. Esses elementos desvinculam a manutenção e produção do estado de pobreza do que determina os reais determinantes dessa situação.

Foucault (1987) nos ajuda a compreender que a criminalização da pobreza, a partir da privação da liberdade, tem na prisão, duplo efeito na população empobrecida. A primeira exerce o poder sobre o corpo social, ali agora, em que, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1987, p.163). O segundo efeito se dá sobre aqueles que estão fora da prisão, considerados como ameaças: o controle social se mantém pelo que Foucault (1987) chama de quadriculamento.

Esse controle é uma rede de combinações já existentes (desemprego, desigualdade social, econômica e educacional; emprego do discurso de culpabilidade, consciência imediatista, responsabilização do bem-estar...), que se apoiam, condicionam-se reciprocamente. Para isso, são utilizados instrumentos disciplinares, bem como aparatos regulatórios, mídias, políticas públicas pontuais e compensatórias, pois só assim, para isolar e neutralizar a população empobrecida.

O Estado moderno tende a tratar a pobreza não como um problema a ser resolvido, nem um caso a ser ignorado, com vigilância cotidiana, garantindo assim, um exército de reserva humana escravizados dando formas a está individualidade. E como a população empobrecida resiste aos sistemas impostos?

Delimitar o espaço de circulação da população empobrecida foi, por muito tempo, ligada à classificação unicamente àquele que era ausente de meios e privações essenciais para viver dignamente. A carência de alimentos, habitação, educação e outros bens essenciais moldou um tipo de ser humano inferior. Mesmo aqueles que tinham acesso à moradia, alimentação e à escola podiam ser considerados parte da população menos favorecida, especialmente quando apresentavam comportamentos que não se alinhavam ao que era visto como aceitável e homogêneo pela sociedade.

Segundo Florestan Fernandes (2008), esses indivíduos carregavam marcas de uma “escravidão interna”, que os privava de pensar e agir com autonomia. Esse tipo humano era, portanto, deixado à própria sorte em uma sociedade moderna que, baseada em uma visão restrita, atribuía a culpa pelo insucesso individual a cada pessoa, desconsiderando as condições estruturais que contribuem para a pobreza no Brasil.

Quem nos constrói como somos é a eficácia das instituições que nos formam, a começar pela família e pela escola. Os novos seres humanos disciplinados, criados pela sociedade disciplinar moderna, devem ser apenas isto: seres moldáveis e plásticos para cumprir qualquer tipo de função ou atividade, desde que seja produtiva e contribua para o trabalho coletivo (Souza, 2022, p. 29).

Em sua Tese, inspirada por Pierre Bourdieu (1983), Jessé Souza (2018) analisa a constituição da classe média e o imaginário social que se forma a partir das relações sociais (e aqui compreendo as diferenças teóricas entre Foucault e Jessé, todavia, o conceito de *ralé* brasileira me interessa especificamente para tomar desde a perspectiva dos modos de subjetivação em Foucault. Se estou olhando para a realidade brasileira, necessito de autores e autoras que tenham feito esse estudo para compor com Foucault, para pensar a escola pública).

Souza (2018) vai dizer que há um imaginário moldado por um conjunto de disposições que legitima a vida da classe média, mantida pela racionalidade de que somos os autores de nossas próprias ideias e que possuímos vontade própria. No entanto, Souza nos alerta que, embora esses indivíduos “existiam fisicamente como indivíduos, com cabeça, tronco e membros, mas não estavam expostos ao desafio da escolha existencial, que empresta dignifica moral à noção de individualidade” (Souza, 2018, p. 27). Assim, refletimos sobre a complexidade da individualidade na sociedade contemporânea.

Portanto, as técnicas disciplinares para homogeneizar e generalizar encontram apoio em práticas cotidianas. Eles nos cercam sem dar conta de que estamos nessa engrenagem de funcionamento, sendo desenvolvidos com equipagens mínimas para participação em qualquer instância da vida, pois, segundo Foucault (1987) o poder não tem espaço, tempo e capacidades definidas em estruturas sociais, ele circula, pois se trata de relações.

Dessa maneira, a população empobrecida, sem escolha existencial (o que pode ser problematizado, pois onde há relações de poder existem relações de resistência, em Foucault), tomando como base Jessé Souza (2018), é a que se encontra tanto distante dos proprietários/Classe Alta como dos agregados/Classe Média. A casta inferior, formada por descendentes de escravos, vai buscar se homogeneizar e generalizar a cidadania a partir de um aprendizado moral e coletivo outro, “formados por um exército de humilhados e esquecidos de todas as cores, vão se tornar uma espécie de castas intocáveis, tal como na Índia” (Souza, 2018, p. 81).

Para o autor, a ralé brasileira é uma fração da classe baixa, que vive na miséria moral e material. Nesse contexto, considero como população empobrecida aquele que habita a escola pública ou que, em algum momento, passou por ela, dependendo das políticas públicas para acessar a educação.

Ao considerarmos os dois tipos de sujeitos presentes na escola pública, percebemos que embora há uma distinção significativa, dado que ambos enfrentam condições adversas para persistirem em seus estudos, buscando oportunidades dentro desse espaço. Assim, o fato de não receberem prêmios, elogios ou aprovação em concursos, bem como de não apresentarem bons desempenhos em olimpíadas de Literatura ou em outras áreas, não é resultado de falta de esforço. Em vez disso, essa ausência de reconhecimento revela uma carência no domínio de capacidades que são frequentemente consideradas como elementos disciplinares fundamentais na formação de populações em condição de vulnerabilidade.

A classe média ocupa um espaço distinto na formação da população empobrecida, pois a ela são garantidas as “capacidades diferenciais, que, segundo Souza (2022), são construções psicossociais e internalizadas de forma irrefletida. Essas capacidades diferenciais na classe média são aprendidas desde muito cedo nas práticas descomprometidas na vida familiar, como por exemplo o disciplinamento de sentar, ouvir, ir para a escola, agir, escutar com atenção, práticas que vão sendo reforçadas no cotidiano antes de se entrar na escola.

Para Souza (2022), as “capacidades diferenciadas”, são incorporadas de forma silenciosa, o que na ausência pode determinar o destino da população empobrecida, pois isso pode dar lugar ao discurso meritocrático que enfraquece o pensamento prospectivo. Nesse caso,

“A “renda” é muito mais um efeito das heranças familiar e escolar do que sua causa” (Souza, 2022, p.19). Esse aparelhamento simbólico, usado em cada classe vai equipando para competições diárias que pode dar sentido à escola.

Essas capacidades diferenciais que são aprendidas desde cedo na socialização familiar “bem-organizada”, tem por exemplo nas técnicas disciplinares como: sentar, falar, agir, controlar emoções, escutar, concentrar e outras, uma continuidade na instituição escola. Portanto, não ganhar prêmio, elogios, aprovação em um concurso, ter bons índices nas olimpíadas de Literatura ou outra qualquer, não é por falta de esforço, mas efeito das relações de poder.

Segundo Jessé Souza (2022), no nosso processo de formação social, a moralidade individual tem como base o seio familiar e isso é feito de maneira irrefletida, fazendo vítimas, pois “ninguém inventa os próprios valores morais” (Souza, 2018, p. 27). Esse novo contexto simbólico e moral socialmente acompanhado de novos sentidos e sentimentos, vem refletido:

O modo como vivemos, as relações dentro das quais passamos a nos compreender como um tipo específico de ser humano produzem em nós disposições de um “segundo sistema nervoso”, um habitus, um conjunto de disposições (de tendências) para sentir, pensar e agir que refletem esse modo de viver essas relações (Rocha e Torres, 2022, 150).

Como nós compreendemos tem relação com um lugar de bases sólidas, em que aos discursos vão fazendo sentido, e isso vai fazendo “a classe social ser uma classe”. Então, podemos pensar, quem deve ser considerado empobrecido? Quais critérios para categorizar o empobrecido? Não é somente uma classificação por posse, é por uma somatória de conjunto complexo de técnicas disciplinares do corpo sobre como devemos viver as relações sociais, e quando isso torna-se corpo, podemos dizer que fomos domados.

Tomando para pensar que segundo Souza (2022, p. 376), a segunda natureza é “aprendizado por identificação afetiva com as figuras paternas (ou as que cumprem esse papel), ele adquire a forma na qual é percebida como óbvia, não consciente e já dada”, e essa segunda natureza de Jessé Souza (2018) de que envolvidos por uma rede de discursos do neoliberalismo hegemônico do “podemos tudo, “basta querer”, “somos fortes e autônomos”, com a “capacidade diferenciada” na “segunda natureza” vai sendo produzida com existências e aquisição de conhecimento que só vem na escola um reforço da lógica de “liberdade e autonomia” que está ao seu alcance, por estarmos munidos desses.

Temos como exemplo a imagem que Souza traz de uma família empobrecida que pensa a escola como um lugar sem retorno imediato, imprecisa, sem serventia. Dentre um conjunto de mecanismo regulamentadores operados sobre a população empobrecida, a escola foi e é um

desses mecanismos, tendo um selo de qualidade de “recursos morais e afetivos” dos que vão permanecer pela má-fé institucional.

O conceito de má-fé institucional criado por Bourdieu (2007) na obra *A Miséria do Mundo* e ampliado por Emerson Rocha (2008), foi também discutido no livro *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*, organizado por Jessé Souza, André Grillo ... [et al.] de 2022, no livro em que a autora Lorena Freitas, discute que a classe média submete a população empobrecida, responsável pelo seu insucesso, sob o julgo de um discurso de negação: de existência, de desigualdades de condições sociais, de abandono dos desfavorecidos e de uma racionalidade do “eterno hoje”, cercados por tecnologias para testar e imobilizar que acaba produzindo:

[...] nível do micropoder, isto é, no nível das relações de poder entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (Freitas, 2022, p. 243).

Se frequentar uma escola e começar a perceber a busca pela aceitação dentro dela e ter que aprender a existir e experimentar o que não lhe foi ensinado, e começar a ser apontado ou se sentir um perdedor, incapaz, isso pode significar que as experiências são de outra ordem, temos como exemplo colocado pelo autor, o interesse que temos pela escola, no ato de estudar.

Quando estudar se torna para nós um dever ou uma responsabilidade moral, estudo não apenas pelo proveito que podemos retirar do estudo, mas porque acreditamos em seu valor, e isso nos motiva a estudar ainda mais porque nos convencemos de estar realizando uma ação boa em si, que nos tornará melhores pelo fato de a realizarmos (Souza, 2022, p. 40).

Na falha afetiva no processo de aprendizagem, muitas vezes herdado no contexto familiar, pode representar um obstáculo para entender o que é a escola pública na vida da ralé brasileira. Essa ausência inicial do vínculo emocional com o saber pode comprometer o reconhecimento da importância da escola pública. A escola, nesse cenário, torna-se alvo do que Freitas (2022) chama de “má-fé institucional” (Freitas, 2022), mecanismo de disciplinamento disfarçados de neutralidade, que reforçam normas e padrões de conduta, que diante da dificuldade de entender a lógica da escola, os estudantes vão culpando a escola por sua frustração, e então, ela passa a ser um lugar que de imediato não me enquadro e ocupo-a até adquirir a partir de um certo conhecimento para ser certificado.

Aqueles que não encontram sentido em permanecer na escola pela falta de identificação com o conhecimento acabam incorporando um discurso da valorização e reconhecimento social da escola que são os objetivos da sociedade de planejar o futuro com recompensas. Não existe uma identidade afetiva, “Inclinar a atividade que exigem habilidades que não lhes foram ensinadas e com as quais não têm nenhuma familiaridade” (Freitas, 2022, p. 236).

Essa é uma ordem social determinante que vai se desenhando os processos de sujeição que resulta na elitização e a exclusão de uma parcela significativa da ralé das escolas públicas, que narrada pela classe média brasileira, que vêm sendo subjetivada como parte dos ricos e afastada da população empobrecida, e nisso, vai usando a escola por meio da má-fé institucional no processo de escolarização pública com práticas de vivências cotidianas com rituais de subordinação que acaba tornando-os invisível.

As teorizações sobre a constituição da classe média, apontando qual o espaço que deveria ser ocupado pela população pobre no Brasil é um afluente importante que vai dando volume ao conceito de escola pública, um conceito que está atravessado por um racismo escolar, quando se trata da história do Brasil. O que vem a ser esse racismo escolar? A naturalização da aceitação do racionalismo moral de outros é um forte elemento que contribuiu para o conceito de escola pública. O racismo escolar foi e continua sendo sobre uma escola pública mínima para uma aprendizagem aqui e agora para garantir um trabalho produtivo “qualificado”.

O ódio à escola pública é uma das formas de racismo motivado por um percurso escolar da população empobrecida, submetida para assumir a culpa pela sua pobreza, escondendo intencionalmente para que ela faça sentido ir e permanecer nela tudo o que não faz funcionar, estrutura, formação dos que estão lá trabalhando, salário, recursos, a falta de referência familiar com uma certa estrutura é um estímulo sem alento teórico e prática, sem continuidade. A escola para o seu funcionamento segue a lógica para o acolhimento daqueles que já tem um certo preparo.

A desvalorização moral, social e política dada à escola pública é o mote para o racismo escolar. O não reconhecimento da sua cidadania começa desde dentro dela ocorrer uma justiça social com “princípio meritocrático”, em que se recebe uma classificação tendo como base variáveis e ilimitadas escolhas, que não se resumem em uma centralidade monetária, então fica quase não tendo um discurso racista sobre a escola.

O melhor discurso para se ouvir se resume a centralidade monetária então fica quase camuflado um discurso racista sobre a escola esmaecendo o valor humano, em um palco moderno de cortinas de “escolhas ilimitadas” com a criação de coisas, tipo humanos em que infintas possibilidades não precisam de uma dotação moral, basta querer.

Esse enquadramento realça as relações de poder existentes: quem não possui essas habilidades parece ter seu destino já traçado em direção ao fracasso. Portanto, somos levados a refletir sobre a definição de pobreza. Quem deve ser considerado pobre? Quais critérios utilizamos para categorizar os indivíduos nessa condição? A pobreza é uma questão meramente econômica? Ela não se resume apenas à posse de bens, mas é, na verdade, uma soma de diversos

fatores complexos, que inclui técnicas disciplinares que afetam tanto o indivíduo quanto as comunidades, molda a maneira como vivemos nossas relações sociais e nos relacionamos conosco mesmos. Nesse cenário contemporâneo, somos desafiados a reconhecer que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai sobre o indivíduo, destacando a necessidade de uma análise crítica das relações de poder que perpetuam essa dinâmica.

É fundamental que as ações escolares sejam refletidas criticamente, especialmente quando se utiliza um discurso que associa esforço à recompensa. Essa ótica neoliberal pode fragilizar a escola, que, segundo Dubet (2004), deveria priorizar a valorização dos indivíduos ao longo de sua trajetória escolar, independentemente de resultados em testes de larga escala ou de premiações por desempenho acadêmico. A preocupação central não deveria ser essa, pois, ao focar exclusivamente nessas métricas, corremos o risco de naturalizar o abandono escolar, a reprovação e a evasão como uma consequência lógica da trajetória dos “derrotados”.

As relações de dominação nem por isso desapareceram, pelo contrário; mas já não permitem que as desigualdades reais sejam descritas objetivamente. A dominação já não se insere nas relações de classes concretas e estáveis. Os problemas da estratificação e da mobilidade se destacam dos conflitos estruturais e a análise das desigualdades não conduz a uma visão organizada das relações sociais.

Como fazer, então, uma escola que permitisse ter conhecimentos que garantisse uma certa igualdade com tamanha desigualdade escolar? O mérito “herdado” desde o nascimento começava a ser substituído pelo mérito pessoal, as escolhas estão relacionadas a uma imediata utilização social dos resultados dos estudos em que o sistema econômico dizia garantir a oportunidade de participação efetiva no mundo do trabalho para todos. As desigualdades na escola deixam de ser vistas como geradoras de disparidades. Para aqueles que alcançam êxito, é sempre exigido que sejam os melhores. A escola, idealizada na Modernidade, não assegura participação que amplie oportunidades para todos. Talvez, um processo “justo” frente a tantas desigualdades fosse a escola pública adotar estratégias de justiça escolar, compreendendo que seu maior e principal papel é educar e:

[...] considerar que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos, [...] o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos (Dubet, 2004, p. 546-547).

Os conhecimentos são diferentes, mas nem todos são reconhecidos. Os sujeitos que detêm o saber considerado legítimo são valorizados com base em um conjunto de

conhecimentos específicos, diferentes daqueles que não tem validade institucional. Assim, o currículo da escola também se torna um reflexo dessa seletividade. Qual então conhecimento ensinar na escola? Sim, se formos pensar com base nos princípios pós-estruturalistas, o conhecimento é produzido a partir da relação de vários discursos em que vamos dando sentidos às coisas e lança na sociedade, criando outros discursos.

Outrossim, a classe média perpetua uma dinâmica que submete a população de baixa renda, insinua que seu insucesso é, em última análise, uma negação: da própria existência, das desigualdades sociais e da ausência de uma narrativa que reconheça o abandono que atinge os pobres. Essa lógica se manifesta em uma racionalidade que perpetua um “eterno hoje”, limitando as perspectivas de futuro para esses indivíduos. Assim, trata-se do:

[...] nível do micropoder, isto é, no nível das relações de poder entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (Freitas, 2022, p. 243).

Frequentar uma escola normalmente envolve a busca pela aceitação social, o que pode levar o estudante a aprender a se adaptar e a vivenciar situações que não foram previamente abordadas em seu ambiente familiar. Quando esse processo resulta em críticas ou na sensação de ser um perdedor ou incapaz, é possível que essas experiências estejam conectadas a questões mais profundas. Um exemplo pertinente trazido pelo autor é o interesse que o aluno desenvolve pela escola e pelo ato de estudar.

A experiência educacional da população pobre em relação à continuidade na escola revela nuances significativas. Por exemplo, em uma sala de aula, o(a) professor(a) incentiva diariamente os alunos a organizarem o ambiente ao se levantarem para o lanche ou para ir embora. Entretanto, fora do contexto escolar, muitos alunos parecem não carregar consigo essa prática, possivelmente devido à falta de reforço ou partilha dessa experiência com seus responsáveis, por também não terem um ambiente organizado e minimamente estável para viverem, muitas vezes.

Ademais, gera-se um desinteresse por parte de alguns estudantes em permanecer na escola, exacerbado pela ausência de identificação com o conteúdo ensinado. Esses estudantes frequentemente acabam por internalizar um discurso que valoriza o reconhecimento social que a escola pode proporcionar, associando-a à construção de um futuro pautado em recompensas.

Essa dinâmica educativa é representativa de uma ordem social crucial, que delinea processos de sujeição que levam à elitização e à exclusão de uma significativa parcela da população pobre. Tal exclusão é geralmente narrada e criticada por representantes da classe

média e das elites brasileiras, que rotineiramente acusam a escola de ser defasada ou ideológica. No processo de escolarização pública ocorrem muitas práticas e vivências cotidianas que buscam desmontar o público para dizer que não funciona. Em seguida, se oferece o privado como solução e o que foi desmontado fica para a ralé.

As teorizações sobre a constituição da classe média apontam qual o espaço deveria ser ocupado pela população empobrecida no Brasil, dá volume ao modo como nos relacionados com a escola pública, vincula a uma lógica do que podemos nomear de racismo escolar. O que é esse racismo escolar? A naturalização da aceitação do racionalismo moral de outros como elemento que contribui para o conceito de escola pública. O racismo escolar foi e continua operando com os discursos da “escola pública mínima”, para uma aprendizagem do aqui e agora, para garantir um trabalho produtivo “qualificado”, para instrumentalizar os mais pobres.

Para compreender o racismo, ou melhor, os racismos, como chama Jessé Souza (2021), é preciso não esquecer como ocorreu até aqui o funcionamento do Estado para distorcer, reprimir e negar o reconhecimento moral da população empobrecida. Isso porque “não existe nada neste mundo social a que se possa referir como *econômico* de modo puro. Só podemos nos referir a algo como *econômico* como uma instância autônoma quando esquecemos o conjunto de avaliações morais que estão por trás desse rótulo em primeiro lugar” (Souza, 2023, p. 53).

Dáí meu desejo de escrever uma Tese indignada diante do desrespeito à escola pública, da criminalização de quem estuda nela e do reconhecimento da injustiça que ela sofre. A desarticulação e descrédito por ideias coletivas que habitam a escola, são rapidamente tornadas invisibilizadas e desqualificadas com estratégias para dispersar qualquer tipo de manifestação contrária a perspectiva neoliberal. Assim, o racismo é, [...] um processo de tornar inarticulado o mundo moral compartilhado coletivamente de modo a manipular o sofrimento social para jogar os oprimidos uns contra os outros e convencer as vítimas da própria inferioridade (Souza, 2023, p. 54).

A ocultação e distorção das reais necessidades da escola pública são, assim, esquecidas. O que o Estado submete à escola pública não é a prática do estudo, do exercício da autonomia e reflexão, pois essas competências construiriam uma interpretação legítima da vida escolar, necessária para a dominação social a partir da escola pública.

Segundo Souza (2021), somos construídos por estímulos institucionais. A escola, portanto, o papel de tornar natural o pensamento prospectivo que muitas das vezes não é o da população empobrecida da escola pública, porque ele tem outras urgências para resolver, enquanto a classe privilegiada já entrar com vantagem nesse sentido. Isso faz diferença? Sim.

Enquanto eu estou aprendendo que para estudar preciso me sentar, para ouvir o professor preciso saber escutar, entre outros, os estudantes da classe privilegiada já pularam essa etapa. Posso aprender isso na escola? Sim. Porém, isso se dá de forma insensível, como modelo de comportamento que faz o outro sentir-se sub-gente, por não sabe o elementar, que é simplesmente, se sentar.

Essas pessoas são *objetivamente* inferiores porque a avaliação moral acerca do valor relativo delas é socialmente produzido e se impõe às consciências individuais. E isso que significa dizer que somos, enquanto indivíduos, criações sociais (Souza, 2021, p. 127).

Além de Jessé Souza, o segundo ponto de partida para problematizar a escola pública vem amparado no conceito de racismo de Estado de Foucault (1999a) relacionado à formação dos Estados modernos com “[...] promessas e em suas profecias de libertações futuras” (Foucault, 1999a, p. 93). Para problematizar o nascimento do racismo, dizendo que o direito de vida e da morte vai ganhar outro significado quando não for mais prerrogativa da teoria clássica da soberania e dos governos absolutistas, e que esses dois fenômenos não são naturais, eles se localizam fora do campo político.

A figura do soberano funciona, na concepção de Foucault (1999b), no controle da sub-raça, e vai acontecer utilizando a estratégia do biopoder como uma tecnologia de poder, sustentado na teoria dos rituais públicos da soberania, mitos, que governava toma como base as características biológicas, com o genocídio colonizador imediato que, para gerir, tem como base características racistas, assassinas e suicidas. A exemplo disso, temos o nazismo alemão e o socialismo soviético como uma:

[...] relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mas eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal (Foucault, 1999b, p. 305).

Na teoria da soberania, coisificar o súdito era considerar “o direito de fazer morrer ou de deixar viver” na lógica soberana na Idade Média, que depois é complementada pelo “o direito de fazer viver e de deixar morrer” (Foucault, 1999b, p. 287), que era uma maneira de organização do controle dos corpos da sociedade, um modo de garantir a vida, não qualquer vida, a que valesse ao propósito do funcionamento das relações de poder capitalistas que se organizavam. Da visão biológico-médica, a dimensão histórica que o autor acha que “nasce da luta das raças, que se transformou em um discurso revolucionário, mas pelo avesso” (Foucault, 1999a, p. 95).

O gerenciamento das raças, por exemplo, tematizado pelo autor, considera as características biológicas, em que o discurso racista tem uma forma para resolução de problemas, num cuidado de separar as raças nada mais era que ter um discurso hegemônico, de “deixar a vida mais sadia; mais sadia e mais pura” (Foucault, 1999b, p. 306), de proteção da própria vida para prevalecer a partir de uma única raça, no singular.

Temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos e dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contra-raça que estamos, sem querer, constituindo. [...] um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normatização social (Foucault, 1999a, p. 72).

A morte imediata da população pobre passa por uma reorientação de deixar morrer de maneira mais lenta. O conceito de racismo de Estado, conforme apresentado por Michel Foucault (1999b), está intimamente relacionado às estratégias de biopoder e biopolítica para o controle não apenas do indivíduo, mas também da população como um todo. A biopolítica, nessa linha, refere-se a uma abordagem característica da sociedade moderna, que se ocupa da gestão e da regulamentação dos corpos coletivos.

Por meio dessa prática, o Estado exerce o poder de determinar quem é considerado digno de viver, configurando, assim, uma nova ordem social. Essa dinâmica resulta na produção de um novo corpo social, moldado pelas intervenções estatais e pela legitimação de determinadas vidas em detrimento de outras. “[...] A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo a um só tempo científico político, como problema biológico e como problema de poder” (Foucault, 1999b, p. 292).

Gerir a vida nesta configuração de poder se acopla às instituições de sequestro como: escola, a prisão, o hospital, o manicômio, o exército e tantos outros (Foucault, 1999b), pois, nesses espaços, as pessoas são sujeitas, disciplinadas e vigiadas, os movimentos são acompanhados e registrados em relatórios, fichas e outros. Assim, o que for derivar em resultados serão corrigidos a tempo, com controle em larga escala, aumento da força de trabalho, controle da população, loteamento das riquezas, oferta das instituições de sequestro em espaços geográficos estratégicos e outros.

Então, submeter a população empobrecida nesse acoplamento entre disciplinamento e biopolítica nos leva a pensar que: “É claro, por tirar a vida, não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (Foucault, 1999b, p. 306).

A escola pública tem seu funcionamento prejudicado, o que permite que a classe média seja sustentada pelos mecanismos silenciosos do racismo de Estado. Atacar a estrutura da escola se torna, assim, uma forma de proteger a vida em suas lutas dentro do tecido social. O controle biopolítico, que nos séculos XVIII e XIX conferiu o “direito de fazer viver e de deixar morrer”, pode ser aplicado para compreender o esvaziamento da escola pública, marcado pela subtração de tempo e diminuição de espaços, minimizando o que importa e permite que o poder dessa instituição esmaeaça.

Quando submetida a técnicas disciplinares e biopolíticas, relacionadas a tecnologias de avaliação de resultados e relatórios de desempenho no presente, a escola pública passa a filtrar ou excluir aqueles que não demonstram modos de existência adequados. Nesse processo de controle do corpo social, retira-se da escola seu propósito fundamental: educar.

Dentro da escola pública se normalizou, a partir de saberes no campo das Ciências Biológicas, Medicina, Economia, entre outras, uma intervenção do biopoder na escola que neutraliza e causa desistências, introduz, de forma sutil, uma racionalidade de modos de encompridar a permanência, manter um certo equilíbrio para garantir uma compensação interna e satisfação para os que não frequentam essa escola, mas legislam por ela.

Tudo isso por um racismo escolar sofrido pela população empobrecida que deve seguir na escola, com poucas possibilidades de prosperar. “O racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (Foucault, 2016, p. 215), e que naturaliza as coisas, quando se “requeenta” práticas segregacionistas para determinadas pessoas na trajetória escolar.

Com a ideia da constituição de sujeitos dóceis, Foucault (1999) nos ajuda a pensar a constituição da sociedade brasileira que foi dividida em classes sociais, no caso particular nosso, a classe média, com a peculiaridade de ficar flutuando entre duas classes, a baixa e a alta. A relação com a classe alta continua bem semelhante no tempo presente, com o século XIX. Transitando no meio de uma classe alta, sustentado em mentiras sociais, por “representar uma ideal desejável e de grande força simbólica, com a reprodução de privilégios positivos e negativos” (Souza, 2018, p. 15-16).

E isso, pensado sobre o prisma da biopolítica, vai submeter a população pobre a enfrentar o problema da desigualdade social produzida durante séculos de racismo.

É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico

de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (Foucault, 1999b, p. 304).

Uma forma de desqualificar uma população empobrecida dentro da escola é tomando esse espaço uma rede de discursos meritocráticos, que torna as desigualdades aceitáveis, com solidariedade cega, que convida a permanecer nos lugares da fila já designados por terceiros. É preciso que a presença paritária de tipos humanos seja, no mínimo, garantida para a participação efetiva em todas as esferas de qualquer atividade na sociedade.

[...] racismo biológico-social, com a ideia que é absolutamente nova e que vai fazer o discurso funcionar de modo muito diferente – de que a outra raça, no fundo, não é aquela que veio de outro lugar, não é aquela que, por uns tempos, triunfou e dominou, mas é aquela que, permanente e continuamente, se infiltra no corpo social, ou melhor, se recria permanentemente no tecido social e a partir dele (Foucault, 1999a, p. 72).

A “raça” é o racismo, que a classe média vai se sustentar para subjugar uma espécie humana em subalterna, faz da escola um espaço educativo para isso, quando opera uma higienização social do tipo uma censura biológico-social, como a introdução de tecnologias “novas” para enfraquecer discussões, tensões que não são estratégias do racismo de Estado.

O racismo não é, pois, vinculado por acidente ao discurso e à política anti-revolucionária do Ocidente; não é simplesmente um edifício ideológico adicional que teria aparecido em dado momento, numa espécie de grande projeto anti-revolucionário, o racismo foi o pensamento, o projeto, o profetismo revolucionário virados noutro sentido, a partir da mesma raiz que era o discurso da luta das raças (Foucault, 1999a, p. 95).

A escola pública exerce um papel disciplinar e biopolítico ao submeter a população estudantil a uma seleção que privilegia aqueles capazes de se adaptarem à racionalidade produtiva e da super concorrência neoliberal. Aqueles que não se ajustam enfrentam o abandono, a resistência ou a reprovação, “deixados para morrer”, de maneira análoga à ideia de Foucault (1987) sobre a “luta das raças”, que operava como um discurso de eliminação e segregação para manter um corpo social com menos anomalias. Mediante práticas como o ensalamento ou o “quadriculamento”, a escola pública administra o ambiente a fim de maximizar o desempenho apenas daqueles considerados úteis ao sistema.

Do conceito de biopoder de Foucault (1999), o filósofo Achille Mbembe (2018) problematiza a sociedade contemporânea, que adota a política de morte – necropolítica e necropoder, graças à revolução militar-tecnológica para o processo de destruição de pessoas e da criação de “mundos de morte”. O autor, partiu do “estado de exceção” e do “estado de sítio”, em que “a morte não se limita ao puro aniquilamento do ser” (Mbembe, 2018a, p. 13), trazendo-nos possibilidades importantes para pensarmos a escola pública.

A “ocupação colonial” pelo soberano, de acordo com o autor, vai além de uma demarcação de controle físico e geográfico. Nessa nova forma de racismo de Estado, o “Estado se comprometeria a ‘civilizar’ os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao próprio ato de matar” (Mbembe, 2018b, p. 33). A ocupação colonial contemporânea é vertical, essa estratégia de “quadriculamento” vai servir para controlar, vigiar, separar e prender no espaço terrestre e aéreo, um corpo social via “guerra infraestrutura”, com danos a vida cotidiana de civis, a exemplo do que aconteceu na Palestina, Faixa de Gaza, Cisjordânia e outros.

O necropoder que é “funcionamento da formação específica do terror” (Mbembe, 2018a, p. 43), é uma combinação da disciplina, biopolítica e necropolítica em que nessa guerra todos e tudo são alvos, viver nessas condições é “viver na dor”. A necropolítica produz sistematicamente práticas que vão além do colonialismo e do apartheid. A da morte através da guerra, do homicídio e do suicídio, ampliados nas discussões de Mbembe (2018a), para dar conta das dimensões que subjugam a vida e ao poder da morte no contemporâneo, pois as “tecnologias de destruição tornaram-se mais táteis, mais anatômicas e sensoriais, num contexto no qual se dá entre a vida e a morte” (Mbembe, 2018a, p. 59).

A história dos escravizados no Brasil exemplifica a condição de “viver na dor”, em que viver ou morrer não era uma escolha; o corpo era interrompido para servir como ferramenta útil ao sistema social, arrancando dele o máximo de lucro por meio de sua força de trabalho. De forma semelhante, uma população pobre enfrenta processos de disciplinamento individual, que precedem o controle social. A disciplina do corpo, refletida na criação da escola pública no Brasil, molda esse espaço-tempo em que o indivíduo é preparado para ser útil ao sistema, conforme argumentam Masschelein e Simons (2008b).

Nessa linha, a escola passa a desenvolver competências como “talento, potencial, desempenho e interesse”, consoante ao esperado pela sociedade, o que limita outras formas de aprendizagem. Na busca dessas competências úteis, “a desigualdade em si não é questionada, nem a existência de uma propriedade social propriamente dita” (Masschelein; Simons, 2014, p. 101). A escola, então, perpetua relações que reforçam o utilitarismo do corpo, sem questionar os modos de desigualdade que sustentam essa lógica.

O processo de classificação adotada pela escola é uma prova dessa cegueira que submete as pessoas a encontrar seu lugar, em que “talento, potencial e interesse” são naturalizados por meio de rituais instrutivos, fazendo conexões intencionais em nome de um reconhecimento social, e tomar uma posição ativa vai formar um sujeito produtivo. O ataque à escola pública vem desde a sua invenção, porque ela **deve** ser enquadrada como uma instituição pública que

deve estar a serviço de investimento produtivo do desenvolvimento de talentos, e essa **deve** ser na realidade a “forma escolar” oferecida para se ganhar a prosperidade.

Podemos pensar, todavia, a lógica da escola de viver outras experiências: em encontros em seus objetivos de estudos planejados ou não, em uma velocidade do trabalho escolar de viver um processo formativo da consciência crítica, em que o ensinar e aprender em um tempo de atenção de escutar e dizer, de estudo, práticas, pensamentos e, outros, que vai além de propósito socioeconômico.

A compreensão da escola como uma experiência democrática não combina com o objetivo que impuseram a ela, que não é dela, é do tempo cronológico econômico ocupado com a aprendizagem útil e pragmática. Portanto, dizê-la que ela reproduz desigualdades é considerar que:

Primeiro, a escola não é (apenas) sobre aprendizagem e, portanto, não abordamos a escola como um ambiente de aprendizagem (formal) além de muitos outros ambientes de aprendizagem (informais). Segundo a escola não é a solução econômica para a impossibilidade de organizar ou financiar relacionamentos individuais professor-aluno ou mestre-aprendiz. Terceira observação: o que frequentemente chamamos de “escola” é, na verdade (total ou parcialmente) uma escola domesticada, neutralizada e, portanto, desescolarizada (Masschelein; Simons, 2018a, p. 86, tradução minha).

E é nesse sentido que o ataque à escola pública pela racionalidade neoliberal²⁷ produz um conjunto de equipagens comuns que amparam condições que também são produzidas. Um desafio proposto pelos pedagogos belgas Masschelein; Simons (2018b, p. 161) é experimentar pensar o “tempo livre” escolar em torno de um “bem comum” a partir de uma “educação escolar típica”. A ideia de suspensão para experimentar um tempo para “descobrir o que é digno de ser designado um ‘bem comum’, o que passa no teste de amor ao mundo e, assim, o que vale a pena liberar para o estudo e a prática e para a formação pessoal” (Masschelein; Simons, 2018b, p. 162).

Agora, como pensar uma escola sem aprendizagens específicas, sem conteúdo programático, sem uma carga determinada acontecer diante de tantos atrativos digitais e tecnológicos? Parece até impossível, e o autor nos convida a experimentar tomar o tempo para praticar, estudar e pensar em desenvolver um eu “digital e tecnológico”, um tempo capturado pela atenção para gerar um compartilhamento para o “bem comum” que a escola possa dizer, fazer e existir um mundo que não é necessariamente operado pelo quanto custa aprender. É

²⁷ [...] não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

preciso experimentar a possibilidade de problematizar esse pensamento tão utilitarista, de ser aquilo além do que nos instrumentalizaram.

Segundo Hannah Arendt (2007), a tarefa da educação é introduzir as novas gerações no mundo, para a escola possa desnaturalizar atos, saberes, práticas e modos de fazer e pensar, o princípio da ação e que toda essa experimentação vai se criando outros “comuns” compartilhado em formação. A escola só seria o lugar comum onde coletivamente em nossa individualidade a construção do comum com o uso livre de palavras, ações e pensamentos pelas novas gerações habita a escola e habitando livremente o mundo esses movimentos acontecesse na escola.

O mundo, em conformidade com Masschelein e Simons (2018b), não é da ordem da sociedade, cultura ou mercado, o mundo é a escola, com coisas que são compartilhadas e compartilháveis. Onde se destaca/desloca de seu uso privado, localizado, com hora marcada, pauta fechada, ação, posição que suspensos podem inventar outras interpretações, sentidos e significados. É sair do uso comum determinado, sair do ambiente e reinventar uma escola por meio da suspensão e da profanação. Mas o que torna a escola um espaço público por excelência?

A forma de suspensão, profanação e atenção é o que torna o tempo escolar um tempo público; é um tempo em que as palavras não fazem parte (não mais, ainda não) de uma linguagem compartilhada, onde as coisas não são (não mais, ainda não) uma propriedade e devem ser usadas de acordo com diretrizes já familiares, onde atos e movimentos não são (não mais, ainda não) hábitos de uma cultura, onde pensar não é (não mais, ainda não) um sistema de pensamento (Masschelein; Simons, 2018a, p. 88, tradução minha).

A *skholé*/escola como uma invenção política, social e econômica na Grécia antiga em que o tempo livre não produtivo era para os bem-nascidos ou com poderes divinos com lugar garantido na sociedade se amplia na modernidade para grande parte da população. Quando passa a atender a “multidão confusa e teimosa”, torna-se tempo e espaço democrático, mesmo com certas restrições. Essa abertura vai ser o motivo de ódio contra a escola. Jacques Rancière (1988), em seu artigo “Escola, produção, igualdade”, pensa a forma escola semelhante a *skholé*, do tempo e espaço livre para o prazer de estudar. Para isso, [...] a escola não é um lugar ou função definida por um propósito social externo. É antes de tudo uma forma simbólica, uma forma separação do espaço, tempos e ocupações sociais. Escola não significa aprender, mas lazer (Rancière, 1988, p. 1, tradução minha).

As sociedades democráticas, fundamentadas no equilíbrio entre forças opostas, herdaram da escola grega o privilégio de um espaço e tempo dedicado a uma escola “igualitária” e “democrática” para todos, uma ideia com grande potência simbólica. Rancière (1988, p. 2, tradução minha) afirma que a escola é, de maneira proeminente, um lugar de igualdade: “o lugar

localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por natureza”. Para ele, não existe forma escolar para preparar os sujeitos para uma sociedade de iguais, mas constitui em si um mesmo espaço de negociação de igualdade.

Como destaca Rancière (1988, p. 2, tradução minha), “a escola pública democrática já é distribuição: quita do mundo desigual da produção uma parte de suas riquezas para consagrá-la ao luxo que representa à constituição de um espaço-tempo igualitário”. Dessa forma, a escola se estabelece como um espaço simbólico e prático de igualdade, em sua própria forma.

O ódio à democracia surge em paralelo com a escola pública. Esse espaço-tempo de experiência igualitária também é palco de atos de resistência que podem provocar rupturas importantes. É razoável afirmarmos que são esses pequenos atos que sustentam a escola em sua resistência. A escola é habitada por pessoas e seus mundos em constante movimento, refletindo a experiência de resistência que, segundo Foucault (1999), é sempre passível de mudança. Em determinadas condições, é possível identificar e experimentar estratégias de resistência.

A cada acontecimento, somos lembrados de que nem tudo está perdido, mesmo diante da precariedade da escola pública. As atividades cotidianas e os rituais pedagógicos não estão completamente capturados ou controlados por programas burocráticos, pragmatistas e avaliativos que regem seu funcionamento. Existem brechas nesses funcionamentos. Assim,

[...] um povo capaz de skholé, ou seja, a possibilidade mesma da escola como suspensão, pelo menos por um tempo, da própria condição, da própria identidade, e como experiência, pelo menos por um tempo, da igualdade de todos. [...] um povo capaz de skholé, um povo novo, um povo que não é, que não existe em parte nenhuma, mas que pode ser, e pode ser porque alguma vez o vimos e, ao vê-lo, esfregamos os nossos olhos (Masschelein; Simons, 2017, p. 136-137-139).

Aprender a partir de outras experiências, numa “educação escolar típica”, permite que uma população pobre – um povo capaz de estudar – exerça a sua criatividade e partilhe as suas vivências. Viver esse tempo na escola, guiado por uma responsabilidade pedagógica, poderia contribuir para a redução de fronteiras e, em uma perspectiva futura de igualdade, abrir muitas questões relevantes para a reflexão.

A igualdade não é nem uma promessa um fato empírico, mas uma hipótese prática para se começar. A igualdade não é uma prática, nem uma recompensa em um futuro distante. A “lição” de Jacotot sobre a emancipação diz que todas as pessoas têm a seu dispor uma inteligência igual, e que emancipação significa efetivar/perceber essa inteligência igual, ou seja, a habilidade para falar, pensar e agir (Masschelein; Simons, 2014, p. 86).

Esse conceito de igualdade não desconsidera as diferenças, mas pensa nesse tempo e espaço comum na escola em que as pessoas se encontram em uma dimensão de igualdade: está começando novamente a estudar a pensar o mundo, a suspender o tempo da produção e poder

profanar os sentidos. Dessa maneira, Biesta (2013, p. 181) nos leva a pensar a escola não como um espaço de preparação para algo, porém de participação, “onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito”, em um formato de tempo diferente.

A invenção contraditória da escola, relacionada tanto à domesticação quanto ao conceito de democracia. A democracia seria a liberdade de errar, uma euforia para participar. Como nos diz Rancière (2014, p. 14): “levar a democracia a outro povo não é levar apenas os benefícios dos Estado constitucional, eleições e imprensa livres. É levar também a bagunça”. Uma bagunça que ameaça à ordem e que pode abrir caminhos para pensar o interesse comum.

Nesse caminho, conforme a crítica de Rancière (2014, p. 17), “a boa democracia deveria ser então uma forma de governo e de vida social capaz de controlar o duplo excesso de atividade coletiva ou de retração individual inerente à vida democrática”. Seria, então, nesse jogo de manter o Estado, a democracia providencial uma relação que se estabelece entre “um prestador de serviços e seu cliente” assim foi se constituído a democracia exercida no período republicano no Brasil que se mantém até hoje. Cada vez mais, na racionalidade neoliberal, o Estado funciona para atender os interesses individuais do grande capital, apostando na lógica da meritocracia e enfraquecendo as políticas públicas e o sentido de público da escola.

O que herdamos desse estado de sociedade é exercido pelo “homem democrático”, que busca “transformar o reino da exploração em reino da igualdade e identificar sem nenhuma cerimônia a igualdade democrática com a ‘troca igual’ da prestação mercantil” (Rancière, 2014, p. 31). A sociedade democrática, no entanto, opera com um discurso que legitima a desigualdade, naturalizando a distância entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, fundamentada na lógica da ignorância. Assim, torna-se comum afirmar que tudo o que a escola oferece é acessível a todos.

O termo comum, aqui, para teorização das discussões, vai além dos discursos que pregam uma sujeição coletiva do comum com recorrente superficialidade que dão ao termo a expressões de “bem comum”, “boa vida”, “união social” que chega até a escola como prática de “proteção do comum e passa a ser uma forma ‘coletiva’ de prioridade primitiva reservada à classe dominante, que podia dispor dela como bem entendesse e espoliar a população conforme seus desejos e interesses” (Dardot; Laval, 2017, p. 15). Não é desse comum que estamos falando.

O comum não é um produto, e sim uma relação, um exercício. Para os autores, a estratégia para proteger o comum como padrão reside em reconhecê-lo como uma força ativa.

Essa concepção do comum torna possível redesenhar a escola pública, resistir e lutar contra as ameaças apropriação neoliberal do conceito de democracia.

Cercados por “terras comuns”, pensamos a escola como uma terra comunal que fomenta processos de subjetivação, capacitando o aluno a unir forma e conteúdo, meios e objetivos em uma política comum. A prática do comum na escola pode ser uma experiência gerada pela atuação em coparticipação, o que implica um bem comum que envolve propriedade, força externa, autonomia e autoridade, afastando-se da lógica do instituído e da criação de bens. Nesse sentido, o comum representa uma insurreição pela liberdade e a escola pode produzir condições que possibilitem essas práticas de liberdade, mesmo que em brechas.

Para que o comum seja instituído, ele necessita de participação; é um princípio político. Esse princípio está associado ao movimento, às lutas e aos discursos que buscam encontrar condições que favoreçam a todos na direção a um mesmo fim. Ao refletirmos sobre a escola sob a concepção aristotélica de viver o comum, regularmos que a participação e a partilha da dimensão afetiva e normativa se transformam em atividades de uso comum.

Quando apontamos que a escola pública falha em reverter esse quadro de reprodução da escravização, encontramos, no discurso do racismo escolar sobre a escola pública, um descumprimento das funções sociais do Estado. O racismo escolar é uma negação de que a escola pode reverter a situação que o indivíduo se encontra. Os procedimentos de sujeição de comportamentos a que somos submetidos na escola vão cotidianamente fazendo-nos vencedores ou perdedores.

A ideia é mirar no futuro. A escola, pensada como instrumento que entrou para sair qualificado, pensa no aqui e agora. O que justifica a ineficiência do funcionamento da escola pública segundo o senso comum? A incompreensão sobre a escola pública, olhar para o que se faz pela, na e com a escola para a população pobre, os conflitos têm a justificativa ou se voltar/em colocar a atenção em encontrar um organismo institucional para se culpar. E isso pode ser considerado racismo, uma tecnologia de poder, que, diante da aceitação e naturalização das desigualdades, faz morrer. É preciso ganhar uma distância, estranhar esses discursos que cotidianamente repetem.

Não é a renda que define o pertencimento a uma classe, como pensa o senso comum e as concepções “científicas” baseadas nos preconceitos de senso comum. Ao contrário, a renda é mero efeito de fatores não econômicos – ainda que condicionados por uma condição socioeconômica particular – aprendidos em tenra idade. O que é sempre escondido e nunca percebido nessa questão é o fato de que as classes sociais se produzem e se reproduzem, antes de tudo, “afetivamente” por herança familiar (Souza, 2022, p. 375).

A escola pública se apresenta para a população nas suas condições apresentada por terceiros, dizendo que é impossível a partir dela ascender socialmente, mesmo essa apresentando um discurso da igualdade de mil escolhas, em um estado de democracia consumido pela imaturidade do aluno. É exercitando uma equivalência “democrática” que reivindica a igualdade é que age e pensa conforme a causa que defende, que se coloca em uma única e mesma situação sem considerar as condições e atribui a mesma causa e consequência, a população pobre. “O discurso intelectual dominante une-se assim ao pensamento das elites censitárias e cultas do século XIX: a individualidade é uma coisa boa para as elites; torna-se um desastre para a civilização se a ela todos têm acesso” (Rancière, 2014, p. 42).

E, considerando a escola como um “experimento formativo” (Dalbosco, 2020), somos convocados a transcender da minoridade para a maioria, conforme a perspectiva de Kant. Essa ideia pode ser deslocada à medida que praticamos a democracia, permitindo refletir sobre o processo educativo da escola em interação com o outro. Nesse contexto, exercemos nossa individualidade em um ambiente coletivo, cultivando relações com a diferença, onde negociamos nossa ocupação e, através desse exercício, o espaço público de igualdade objetiva formar o ser e promover o pensamento sobre o outro, com o outro.

Para que isso aconteça, o foco não deve estar em desenvolver talentos ao máximo ou em zelar pelos interesses de poucos, nem em promover o empreendedorismo individual, a submissão, ou a relação com o talento e a meritocracia. Nesse viés, como pode o processo formativo resistir a esse cenário social contemporâneo, em que os espaços mais íntimos da subjetividade são gerenciados pela racionalidade neoliberal? Poderíamos considerar a escola pública como esse “experimento formativo”? Quais sentidos, no presente, quando pensamos em escola pública?

CAPÍTULO

5

O PERCURSO DO BARRO AO ARTEFATO



5 O PERCURSO DO BARRO AO ARTEFATO

A matéria-prima, o barro, é moldada pelas mãos humanas desde o período da Pré-história (pré-escrita), especialmente a partir do Neolítico, por volta de 6.000 a.C., embora haja registros de artefatos rudimentares desde o Paleolítico, aproximadamente 25.000 a.C. Os objetos produzidos artesanalmente tinham e têm a função de atender a necessidades pessoais ou econômicas, como a produção de jarros, louças, potes, adornos, entre outros. Com o passar do tempo, o uso do barro passou por transformações: aperfeiçoamento das ferramentas para a confecção, modificações nas formas estéticas e no ritmo da produção, conforme o contexto histórico e social. Contudo, o manuseio manual permaneceu presente nesse processo, da Pré-história aos dias atuais.

No percurso desta pesquisa, estabelece-se uma analogia entre o processo artesanal de construção de peças de barro (atividade relevante no entorno da escola pesquisada) e o processo construtivo do estudo. Assim como o oleiro mergulha nas bacias dos rios para extrair o barro, o pesquisador realiza a imersão nas leituras, na empiria e no texto, buscando instrumentos para extrair a matéria-prima teórica, posteriormente colocada no torno/mesa da problematização, onde é amassada e ruminada por diferentes mãos, constituídas pelas contribuições dos membros nos encontros com o Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Filosófica, Escrita e Leitura (CNPq/Unisinos). O grupo de pesquisa, comparado ao forno, assume o papel de auxiliar na elaboração de formas alternativas, conferindo densidade e contornos à pesquisa ainda não explorados.

Outro instrumento metodológico essencial no manuseio desse “barro” teórico é a revisão bibliográfica, que tem como objetivo mapear produções acadêmicas relativas aos sentidos da escola pública, em um recorte temporal de 2017 a 2021, identificando tendências e lacunas. Assim como na confecção artesanal de uma peça de barro, seu aperfeiçoamento ao longo do tempo requer novas técnicas e conceitos.

Inspirando-se nesse percurso, do barro ao artefato, compreendido como metáfora da pesquisa em construção, tornou-se necessário aprimorar a peça em desenvolvimento. Para isso, foram consultadas diferentes bases de dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações publicadas no Brasil, disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), acervos da Biblioteca Setorial do CCE/UFPI, além dos periódicos *Revista Brasileira de História da Educação* e *Revista Brasileira de Educação*, conforme apresentado em capítulos anteriores.

A imersão na busca por esse barro não teve como objetivo encontrar um material perfeito ou acabado, mas sim um material bruto, que pudesse ser incorporado ao planejamento da pesquisa, contribuindo com aproximações teóricas e metodológicas para compreender qual escola pública é discutida no contexto da população empobrecida do Brasil. Foram utilizados descritores específicos para essa investigação, como: Desigualdade AND Escola Pública; Escola Pública AND Cidadania; Escola Pública AND Democracia; Escola Pública AND Racismo educacional; Educação AND Teresina AND História da Educação no Piauí; e Escola Pública AND Racismo educacional, como evidenciado nos achados sistematizados nas Tabelas 1 e 2, apresentadas no Capítulo 2.

A organização dos dados nas Tabelas 1 e 2 envolveu agrupamentos, análises e a sistematização dos principais elementos de cada produção, dispostos em quadros, conforme apresentado no capítulo da Revisão Bibliográfica. À medida que se aprofundava a busca pela matéria-prima teórica para leitura e interpretação, percebeu-se que a escola pública, objeto central do “artesanato” acadêmico, era tematizada nas produções analisadas em torno das desigualdades sociais e educacionais no cotidiano.

Embora o problema de pesquisa seja: quais os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar, e o objetivo geral: analisar os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar, as produções revisadas contribuíram na construção do barro teórico-metodológico do estudo, a ser manuseado ao longo da pesquisa.

Além disso, a investigação da historização da educação pública no Brasil e, especificamente, no estado do Piauí, permitiu problematizar a escola pública, atravessada pelos efeitos do processo de escravização da população empobrecida e pelo racismo escolar. Esse processo tem implicações na produção e reprodução de discursos estigmatizantes que associam a população empobrecida à condição de inferioridade no contexto da escola pública.

Concomitantemente ao estudo da historização da educação pública, foram realizadas conversas com professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o objetivo de estudar a história da educação no Piauí e na Unidade Escolar Firmina Sobreira, campo empírico da pesquisa, para compreender como vinha sendo ofertada a educação escolar pública à população empobrecida nesse contexto local. Essas aproximações permitiram, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, ampliar o estudo sobre o racismo escolar, tensionando as “verdades” e valendo-se das leituras de Foucault (1995) sobre o conceito de racismo de Estado, para perceber que, no presente, os discursos que regulam os

modos de funcionamento da escola pública estão também atravessados pela relação com a chamada *ralé* brasileira, segundo Jessé Souza.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se a perspectiva de Veiga-Neto (2001), que aponta a necessidade de resistir à tentativa de cair na armadilha das certezas, em modos de ser, pensar e agir na escola. Dessa forma, a escola é compreendida como um campo discursivo provisório e sujeito a mudanças.

A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada “virada linguística”, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside sua força. Querer mais significará provavelmente voltar a operar precisamente no registro do qual se quer sair (Silva, 1994, p. 3).

As ferramentas para desestabilizar “as nossas mais queridas noções sobre educação”, conforme proposto por Silva (1994), exigem a busca de novos materiais para conferir contornos diferentes à peça em construção. Nesse sentido, tornou-se necessário obter mais “barro”, o que conduziu à realização da primeira visita ao campo empírico da pesquisa: a Unidade Escolar Firmina Sobreira. Antes de apresentar essa escola, considerada aqui como um novo “forno”, descreve-se brevemente o percurso que conduziu até ela.

No período da pesquisa, a autora atuava como professora e coordenava um Projeto de Extensão intitulado *Ciências e Imagens*, realizado no primeiro semestre de 2023. O projeto contou com a participação de quatro professores orientadores e 17 acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática, todos vinculados ao IFPI – Campus Teresina Central. Para a implementação do projeto, foram estabelecidos dois critérios para a seleção das escolas públicas participantes: a) não estarem inseridas em Programas Federais de Formação de Professores; b) garantir a presença do projeto em, ao menos, uma escola pública de cada uma das quatro regiões da cidade de Teresina/PI: Sul, Leste, Oeste e Norte.

Como etapa inicial das atividades de extensão, realizaram-se visitas às escolas previamente agendadas, com o objetivo de apresentar as ações e atividades a serem desenvolvidas. Uma das escolas selecionadas na Zona Norte de Teresina foi a Unidade Escolar Firmina Sobreira. Durante o diálogo com os professores na sala de professores para apresentação do projeto de extensão e agradecer pela receptividade foi ouvida a fala de uma docente: “Você se deu bem” (em referência à atuação da pesquisadora no IFPI). Nesse momento, pensei que aquela poderia ser a instituição ideal para a realização da pesquisa.

Posteriormente, retornou-se à escola, acompanhados de estudantes extensionistas, e solicitou-se a confirmação da frase a uma estudante-orientanda à época, que confirmou o ocorrido. Esse “barro” discursivo, lançado aparentemente sem força, revelou-se carregado de sentidos. Somado à recepção da equipe escolar, à relação prévia da pesquisadora com a instituição (foi docente na escola nos anos de 1990) e à história e localização da escola, constituiu-se matéria-prima suficiente para eleger a Unidade Escolar Firmina Sobreira como campo empírico da pesquisa.

A fala da professora foi interpretada como um indício ou sintoma, em termos foucaultianos, apontando para o sentido atribuído à escola pública no tempo presente. Funcionou como instrumento adicional para manusear teoricamente o “barro” que compõe esta pesquisa, sugerindo que esse sintoma indica o esmaecimento da escola pública e motivando a investigação dos sentidos da escola no coletivo escolar estudado.

Após múltiplas imersões nas “bacias dos rios” em busca de diferentes “barros” — teóricos, históricos e empíricos —, esses materiais foram colocados no torno para problematização. A peça resultante teve como elemento central a escola pública Unidade Escolar Firmina Sobreira. Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa incluíram rodas de conversa, entrevistas e, como ferramenta interpretativa, o conceito de discurso em Foucault (2007), com o objetivo de analisar as narrativas produzidas nesses encontros.

5.1 SOBRE O LOCAL E A ESCOLA

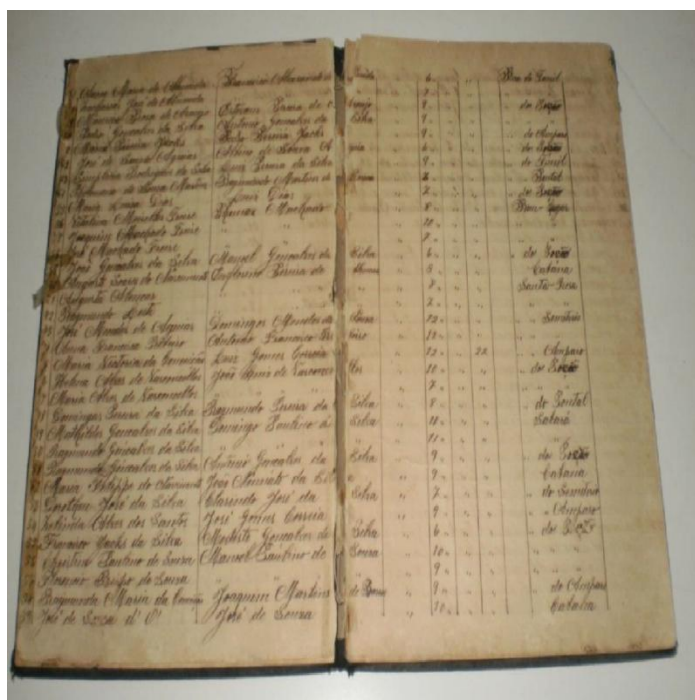
A Unidade Escolar Firmina Sobreira, subordinada à Secretaria de Educação e Cultura (Seduc/PI), conforme o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2022), possui mais de 100 anos de existência, comemorados em 2013. A escola mantém documentos históricos, como fotografias e atas, preservados em seu acervo institucional. Localizada no bairro Poti Velho, na capital Teresina (PI), oferece o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio, ambos em regime de meio período.

De acordo com o PPP (2022), a escola foi fundada no início do século XX, em 4 de abril de 1913. Nos primeiros anos de funcionamento, as aulas ocorriam em salas volantes, espaços cedidos pelas famílias do bairro Poti Velho em suas residências, sendo a instituição denominada Escola Pública Mista de 2º Grau. Esse modelo integrava o processo de reforma da educação pública, inspirado nos princípios iluministas, sendo gratuito e laico. Esse período registra a primeira forma de educação pública na região, organizada pela Escola Normal Oficial, cuja primeira turma foi conduzida pela professora normalista Luiza Pinheiro.

Estas salas volantes receberam o nome de Escola Pública Mista do 2º Grau, em cumprimento do artigo 128 do capítulo 3º do Regimento Geral da Instituição Pública deste Estado. O que regulamenta o início dos trabalhos nesta escola é a assinatura da ata pelo Delegado de Ensino da época, Capitão Alberto Francisco Luz e da Professora Normalista Luiza Pinheiro. Ao término do período letivo era redigida uma Ata registrando os acontecimentos, serviços e resultados realizados no ano, após os registros assinavam a ata o Delegado de Ensino, a professora normalista e os representantes dos alunos, feito na presença da turma (Piauí, 2022, p. 7).

A ata referente ao término do período letivo de 1913 é apresentada na Fotografia 2, registrada a partir do acervo da Unidade Escolar Firmina Sobreira.

Fotografia 2 – Ata de 1913 referente ao término do período letivo.



Fonte: registrada pela autora com base no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Firmina Sobreira (2022).

Ainda de acordo com o PPP (2022) da escola, em 1926, as salas volantes suspenderam as aulas por dois meses, retomando-as apenas em março do mesmo ano, após a construção de uma casa de palha localizada na Rua Desembargador Flávio Furtado, s/n, no bairro Poti Velho, onde foram reunidas as salas volantes (Piauí, 2022, p. 7), com o objetivo de abrigá-las em um único espaço físico.

Posteriormente, em 4 de abril de 1935, a casa de palha foi substituída por um prédio central, destinado ao funcionamento das Escolas Agrupadas Firmina Sobreira. Destaca-se o uso do plural “Escolas” para indicar que as antigas salas volantes continuaram organizadas dentro de uma única estrutura institucional. Na fachada, permanece a marca histórica dessa transição.

Embora reunidas em um novo espaço, as salas volantes receberam oficialmente o nome da professora Firmina Sobreira.

Figura 5 – Inauguração do prédio



Escola Firmina Sobreira, uma das instituições de ensino fundadas no início do século XX: expansão da educação laica. Está no bairro Poti Velho

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Firmina Sobreira (2022).

Assim, Ferro (1994) revela que, para a implantação definitiva do ensino normal, o governo solicitou a vinda da professora normalista Firmina Sobreira, formada pela Escola Estadual do Maranhão, que se dedicou à consolidação do curso normal e, por sua atuação e comprometimento com a causa, é considerada uma das principais responsáveis pela continuidade da formação de professores. Segundo a autora, a professora normalista Firmina Sobreira era musicista e ministrava a disciplina de Pedagogia.

Ferro (1994) indica também que a professora assumiu a direção das Escolas Agrupadas no Poti Velho e foi uma das compositoras da melodia do Hino do Piauí. Com a implantação da Lei nº 5.692/71, que reformou o sistema de ensino, a Escola Agrupada passou a denominar-se Unidade Escolar Firmina Sobreira. De acordo com o PPP (2022) da escola, nesse mesmo ano, além do Ensino Fundamental regular, de 1ª a 4ª séries, foi instituído o Ensino Supletivo, no qual os alunos cursavam duas séries em um único ano.

Atualmente, as atividades de ensino ocorrem nos turnos matutino e vespertino, com oferta de oito turmas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e quatorze turmas de Ensino Médio regular (1ª a 3ª séries), totalizando 22 turmas. A escola conta com 46 professores efetivos e 3 professores celetistas. A equipe gestora é composta por uma diretora titular, uma pedagoga e uma técnica financeira, todas com carga horária de 40 horas semanais.

Passados 111 anos desde sua fundação, a escola, localizada no bairro Poti Velho, na Zona Norte de Teresina, capital do estado do Piauí, apresenta-se conforme ilustrado na Figura 6, que mostra sua fachada externa em 2013, ano do centenário da instituição.

Figura 6 – Fachada externa da Unidade Escolar Firmina Sobreira em 2013.



Fonte: Pinheiro (2019).

Por sua vez, a Fotografia 3, a seguir, mostra o registro atual da fachada interna da instituição.

Fotografia 3 – Fachada interna da Unidade Escolar Firmina Sobreira



Fonte: registro da autora (2023).

Após apresentar a trajetória histórica de sua constituição, torna-se relevante situar geograficamente a Unidade Escolar Firmina Sobreira. A escola encontra-se em um dos bairros mais antigos de Teresina (PI), o Poti Velho, localizado na Zona Norte da capital do estado do Piauí. Conforme Silva Júnior et al. (2017), a região já foi habitada por indígenas da etnia Poti, que foram dizimados pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Os poucos sobreviventes, juntamente com os fazendeiros da região, contribuíram para a formação do bairro, cujo surgimento remonta ao período entre 1850 e 1853. Atualmente, o bairro abriga o Polo Cerâmico do Poti Velho, criado em 2006, e o Parque Ambiental Encontro dos Rios Poti e Parnaíba, inaugurado em 1993, considerados patrimônios importantes para a cidade de Teresina.

Grande parte da comunidade local frequenta a escola, e muitos moradores trabalham com o barro, produzindo peças artesanais e extraíndo essa matéria-prima dos rios há mais de 50 anos. O encontro dos rios que banham a capital, especialmente o rio Poti, sustenta uma prática de longa duração, iniciada pelos povos indígenas que habitavam a região, os quais

extraíam barro para confeccionar utensílios domésticos. Essa tradição foi transmitida ao longo de diversas gerações e, atualmente, é mantida nas oficinas do Polo Cerâmico do Poti Velho, voltadas à fabricação e comercialização de produtos variados. Conforme destacado por Scabello et al. (2019, p.193), a extração dessa matéria-prima “vem garantindo o sustento de diversas famílias, através da fabricação de materiais de construção (tijolos e telhas) e de objetos cerâmicos diversificados (potes, filtros, painéis e objetos decorativos)”.

A escola se estabelece em meio a essa realidade comunitária, na qual crianças, jovens e adultos frequentam a instituição e, simultaneamente, trabalham para dar continuidade a uma cultura herdada de seus antepassados.

Nessa relação entre a comunidade e a natureza o rio assume um papel preponderante na construção da identidade local, pois se configura como o lugar de trabalho e do lazer, da subsistência, do profano e do sagrado, da mitologia e da religião. Para preservar as histórias de vida e aspectos do patrimônio cultural da comunidade (Scabello *et al.*, 2019, p.195).

A partir desse contexto, deu-se início à construção da empiria da pesquisa. Para facilitar a compreensão do processo artesanal, que envolve tanto a confecção de uma “peça de barro” quanto a realização deste estudo investigativo, os participantes foram identificados por nomes de rios brasileiros, considerando que em diferentes regiões do país os rios apresentam cores de barro distintas. Dessa maneira, a cada participante foi atribuído o nome de um rio.

Para organizar os dados, os sujeitos foram identificados conforme o instrumento de coleta utilizado: E (Entrevista) ou RC (Roda de Conversa). Por exemplo: Rio Piauí (E).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram:

- a) Arquivo: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar Firmina Sobreira, Teresina/PI, disponibilizado pela direção da escola;
- b) Roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndice A): realização de entrevistas com oito sujeitos (alunos e ex-alunos, professores e ex-professores, equipe gestora e ex-equipe gestora, comunidade em geral). Participaram cinco mulheres e três homens;
- c) Roda de conversa: foi utilizado o mesmo roteiro do Apêndice A para nortear a conversa. Participaram 11 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, todos de maiores de idade, sendo duas mulheres e nove homens.

5.2 SOBRE AS ENTREVISTAS

O primeiro contato com os participantes para a realização das entrevistas ocorreu por meio do Projeto de Extensão Ciências e Imagens, desenvolvido no primeiro semestre de 2023. A partir dessas interações iniciais, a equipe pedagógica passou a envolver os pesquisadores em conversas e atividades escolares, como palestras e oficinas, o que possibilitou iniciar a observação do cotidiano da escola e estabelecer diálogos com professores acerca do tema da pesquisa. Esse período de convivência favoreceu a construção de parcerias significativas, uma vez que a escola demonstrou abertura para acolher atividades externas voltadas aos estudantes da Educação Básica.

As primeiras aproximações para a produção da empiria ocorreram na sala dos professores, espaço multifuncional utilizado pela equipe gestora, coordenação pedagógica e para planejamentos de atendimento a estudantes com deficiência, além de outras ações relacionadas ao cotidiano escolar. Nesse ambiente dinâmico, marcado por circulação constante de pessoas, reuniões improvisadas, resolução de conflitos e compartilhamento de experiências, ocorreram diálogos espontâneos sobre o tema da pesquisa, que subsidiaram a elaboração do roteiro das entrevistas.

A permanência na sala de professores consolidou-se ao longo do tempo, permitindo o agendamento e a realização das entrevistas, conduzidas nos meses de abril, maio e junho de 2024, em locais indicados pelos participantes, como a sala desativada da direção, a cantina ou a própria sala dos professores, escolhidos por apresentarem menor circulação e ruído. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Para a produção da empiria, optou-se pela entrevista compreensiva, que, segundo (Kaufmann, 2013 p. 79), “o objetivo da entrevista é quebrar essa hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais, [...] sem cair numa equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente”. O funcionamento desse encontro, pode provocar, no entrevistado, perceber-se ouvido e valorizado em suas experiências. É fundamental construir e demonstrar interesse genuíno pelo que se escuta de forma atenciosa e respeitosa o que pode constituir um terreno fértil para a produção de dados significativos, processo que requer tempo.

Orientada pela perspectiva da entrevista compreensiva, conforme proposto por Kaufmann (2013, p.40), segundo o qual “[...] toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável”, destaco que, nesse processo, duas entrevistas assumiram um papel central. A primeira foi com uma

professora de Filosofia, cuja atuação se estende para além dos muros a escola, o que facilitou contatos com sujeitos dispostos a participar das entrevistas e roda de conversa. Como aponta Kaufmann (2013 p. 74), “[...] na entrevista compreensiva, mais do que constituir uma amostra, trata-se de escolher bem os informantes”.

Essa professora é entusiasmada pela história da escola, pelos estudantes e pela docência, o que nos tocou. Seu engajamento e vínculo com diferentes gerações da comunidade externa e interna da escola foi de fundamental importância para estabelecimentos de conexões significativas. Ela foi o elo entre a pesquisa e a rede de pessoas que se integram à escola.

A segunda entrevistada que se destaca na pesquisa foi uma moradora da comunidade externa, indicada pela professora de Filosofia. Trata-se de uma das habitantes mais antigas moradoras do bairro Poti Velho, cuja relação é marcada por uma trajetória intergeracional que se entrelaça com a história da Unidade Escolar Firmina Sobreira. Durante a entrevista, um momento marcante foi quando ela afirmou que “[...] essa é a última conversa sobre a escola, vocês são as últimas pessoas que vou falar, minha memória não estou mais boa” (Entrevistada Rio Piauí (E) - (Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola). Sua fala reforça a premissa de que [...] “as frases mais banais podem dizer muito quando se é capaz de fazê-las falar” (Kaufmann, 2013, p. 73).

Essa fala nos trouxe uma grande responsabilidade. Ela se queixava da idade e da memória que começava a falhar, sentindo-se desconfortável com isso, mesmo quando a tranquilizávamos, falando para ir no seu próprio ritmo, sem pressa. Apesar de usarmos um roteiro para guiar a entrevista, a conversa teve muitas idas e vindas, mas marcada com muita vontade de contar sobre suas experiências pessoais e escolares, o que provocou, nesse momento, “[...] fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase” (Kaufmann, 2013, p. 119).

Desenvolver essa metodologia não foi um processo simples. As pessoas colocavam-se com sinceridade, e era essencial que se sentissem respeitadas e valorizadas em relação ao que compartilhavam, sem que nossa posição as intimidasse. A cada entrevista, tomávamo-nos mais cuidadosos e aprendíamos a relaxar, buscando criar um ambiente que transmitisse respeito e permitisse a conversa fluir. Com cada avanço nas entrevistas, sentimo-nos mais seguros, embora vigilantes sobre a abordagem adotada, a postura assumida e a formulação das perguntas.

Durante as entrevistas, as conversas concentravam-se torno das experiências vivenciadas na Unidade Escolar Firmina Sobreira, no papel que essa escola pública ocupa na comunidade e dos sentidos atribuídos a ela pelos participantes. Foram abordadas as atividades

realizadas, os desafios enfrentados e as percepções a respeito dos motivos que levam os estudantes a permanecerem ou a abandonarem a escola pública. Questionou-se, ainda, quais seriam as contribuições da escola pública, quais sentidos atribuem ao ato de estudar, se acreditam se faz diferença na vida das pessoas e se percebem a escola pública ser protegida ou atacada, entre outras questões.

Antes de cada entrevista, foi solicitada aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante no Apêndice C. Apesar do agendamento prévio, algumas entrevistas não ocorreram devido a esquecimentos dos participantes, demandando, em alguns casos, a permanência durante todo um turno para viabilizar a coleta. Para garantir o anonimato, todos os participantes foram identificados com nomes de rios brasileiros, conforme a organização apresentada a seguir.

- a) Poti (PI) – Rio Poti (PI): ex-aluna, filha do Rio Piauí e mãe de uma aluna ativa na Escola Firmina Sobreira.
- b) Dos Sinos (RS) – Rio dos Sinos (RS): ex-aluno e Licenciando em Física.
- c) Parnaíba (PI) – Rio Parnaíba (PI): Professora ativa de Filosofia e ex-diretora.
- d) Ceará (CE) – Rio Ceará (CE): Professor ativo de Matemática, ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor.
- e) Itapecuru (MA) – Rio Itapecuru (E): ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e da Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART).
- f) Piauí (PI) – Rio Itapecuru (E): ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e da Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART).
- g) Canindé (PI) – Rio Canindé (PI): Estudante ativo.
- h) Guaribas (PI) – Rio Guaribas (PI): Estudante ativa.

5.3 SOBRE A RODA DE CONVERSA

A roda de conversa com os estudantes não fazia parte do planejamento inicial da pesquisa, tendo sido pensada posteriormente, diante da compreensão de que seria importante escutar as narrativas dos estudantes sobre a escola pública. Para viabilizar esse diálogo, utilizou-se dispositivo metodológico compreendido como “[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (Moura; Lima, 2014, p. 99).

Após a realização da última entrevista, foi estabelecido contato com a professora de Filosofia, a quem solicitamos apoio na seleção de estudantes para a nova etapa da pesquisa. A professora demonstrou prontamente disposição para colaborar. Na própria sala dos professores, consultou um prontuário com fotos e informações dos estudantes e, à medida que folheava, apontava características com base em sua convivência pedagógica com os estudantes. Ela descrevia os estudantes assim: “esse é bem comunicativo, essa não fala muito, esse é tímido, mas interage”, sendo a principal característica gostar de conversar.

A partir dessa triagem inicial, foram selecionados dez estudantes da 3ª série do Ensino Médio, todos maiores de idade. Observou-se que a escola adotava uma política de permanência voltada à conclusão do Ensino Médio no turno diurno. Tal política parecia ser um cuidado de evitar a transferência dos estudantes maiores de idade para o turno da noite, o que, segundo a gestão, funcionava como estratégia de incentivo à comunidade e à conclusão dos estudos.

Com a seleção concluída, agendou-se a roda de conversa para o dia 12 de julho de 2024, às 9h, na última semana do semestre letivo, período em que as aulas costumam ser encerradas com atividades mais descontraídas promovidas por alguns professores. No dia combinado, contamos com a coordenadora do Laboratório Didático de Ensino de Ciências (Labdec) do IFPI – Campus Teresina Central, responsável pela gravação da roda de conversa.

No dia da roda de conversa, ao chegarmos à escola, acompanhamos a professora de Filosofia nas salas para convidar os estudantes selecionados por ela pessoalmente. À medida que ela apresentava e entrava, reforçávamos o convite, tornando-se evidente o respeito e a consideração que os estudantes demonstram pela professora, o que refletiu na pronta aceitação em participar da roda de conversa. Dos 10 estudantes inicialmente previstos, um estudante adicional manifestou interesse em participar, totalizando onze participantes no grupo.

Todos sentados em círculo, iniciamos a conversa com uma breve apresentação, na qual expliquei o propósito da nossa presença na escola e com eles, principalmente. Informamos que já tinha sido professora naquela escola e que, atualmente, trabalho no Instituto Federal do Piauí

(IFPI), uma escola de educação básica, técnica e tecnológica. Com o ambiente descontraído e acolhedor, começamos a conversar sobre a escola e ouvimos dos jovens um entusiasmo pulsante sobre o futuro.

A conversa foi conduzida de forma aberta, incentivando todos a participar. Os estudantes retomaram discussões previamente realizadas em sala de aula sobre a importância dos estudos, um tema recorrente abordado por alguns professores. A experiência mostrou o quanto esses jovens refletem sobre o valor da educação em suas vidas, revelando uma conexão profunda com suas perspectivas de futuro. Daí a potência das rodas de conversa, pois:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva e debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Durante a roda de conversa, tivemos, inclusive, a ideia de produzir um documentário, dada a riqueza das narrativas compartilhadas pelos estudantes. Eles destacavam, em especial, a influência da escola em suas escolhas, para o bem e para o mal. Mencionavam os conselhos dos professores, sendo a professora de Filosofia a mais citada. Inicialmente tímida, a conversa evoluiu para uma troca significativa, na qual as vozes dos estudantes se tornaram progressivamente mais presentes, potencializando as narrativas das experiências escolares e a expressão da urgência que sentiam em relação ao futuro.

Ao final da roda de conversa, os estudantes manifestaram interesse em obter informações sobre a instituição em que trabalham e sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior. Motivada por esse interesse, a coordenação convidou-nos a organizar uma preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), atividade que contou com o apoio dos monitores do Laboratório Didático de Ensino de Ciências (Labdec).

Assim como nas entrevistas, os 11 participantes da roda de conversa, todos estudantes da 3ª série do Ensino Médio e maiores de idade — sendo duas mulheres e nove homens — foram identificados com nomes de rios, com o objetivo de preservar suas identidades. Os nomes utilizados foram: Rios Longá (PI), Amazonas (PA), São Francisco (PE), Xingu (MT), das Antas (RS), Guaíba (RS), Mossoró (RN), Mundaú (AL), Siriri (SE), Paraguaçu (BA) e Miriri (PB).

5.4 SOBRE A FERRAMENTA DE ANÁLISE

Para conduzir este estudo, que problematiza a emergência do racismo escolar e suas implicações na escola pública no contexto neoliberal atual, utilizou-se como ferramenta analítica o conceito de discurso, conforme proposto por Foucault (2007). Por meio das narrativas produzidas nas entrevistas e rodas de conversa, realizou-se um exercício analítico pautado em algumas questões, tais como: em que se sustentam os sentidos que os sujeitos atribuem à escola pública? Por que determinados conceitos sobre a escola pública são adotados em detrimento de outras possíveis interpretações? Quais discursos circulam na escola e atravessam os sentidos atribuídos ao que é considerado público? De que maneira os sujeitos se reconhecem enquanto pessoas a partir das práticas discursivas e não-discursivas exercidas pela escola? Quais regularidades e deslocamentos emergem nas narrativas produzidas?

Segundo Foucault (2007), o discurso está condicionado a um conjunto de regras de funcionamento comuns que se manifestam nos enunciados, desempenhando a função de regular modos de ser e pensar. Assim, a utilização dessa ferramenta implica debruçar-se “[...] sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro” (Foucault, 2007, p. 28).

Quem produziu o texto já escrito sobre a escola pública, afirmando que ela não presta? Qual é o significado do “jamais-dito” que permeia a contradição da escola pública para a população empobrecida, que, apesar das condições ainda precárias de funcionamento, consegue alterar condições de existência? Os discursos constituem rastros históricos que circulam e se atualizam continuamente, e as narrativas dos sujeitos não emergem de um campo deserto, desvinculadas do tempo, do espaço e das pessoas.

Nesses discursos, inscrevem-se modos de ser e pensar próprios de um tempo que atua sobre os sujeitos e com eles, evidenciando relações de poder e saber em constante embate. Essa complexa trama discursiva se articula, combina e se enreda, constituindo modos de vida. É na fala dos sujeitos que os discursos ganham força, sendo produzidos e atualizados.

Na escola, os discursos se instituem para ordenar e organizar os sentidos atribuídos às experiências escolares. Com o tempo, tornam-se naturalizados, passando a operar sem maiores problematizações. Os discursos que atravessam os sujeitos estão imersos em condições de existência de discursos já consolidados, que foram apropriados e transformados em “verdades”. Quando imersos nesses discursos, as pequenas singularidades dificilmente são percebidas, e é essa sutileza que molda uma determinada noção do que “deve ser” a escola pública.

Nesse sentido, cabe questionar: o que seria um sistema de ensino? Para Foucault (2007, p. 44-45),

[...] um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes

O mapeamento dos discursos, realizado a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, bem como a análise dos documentos institucionais, permitiu uma observação atenta das práticas incorporadas ao longo do tempo. Reafirma-se, neste ponto, a escolha metodológica de nomear os participantes da pesquisa com nomes de rios brasileiros, estabelecendo uma conexão sensível com a riqueza e diversidade que se busca aqui narrar.

CAPÍTULO

6

A ESCOLA PÚBLICA
DÁ SENTIDOS,
CRIA EXPERIÊNCIAS E
FORMA HUMANIDADES

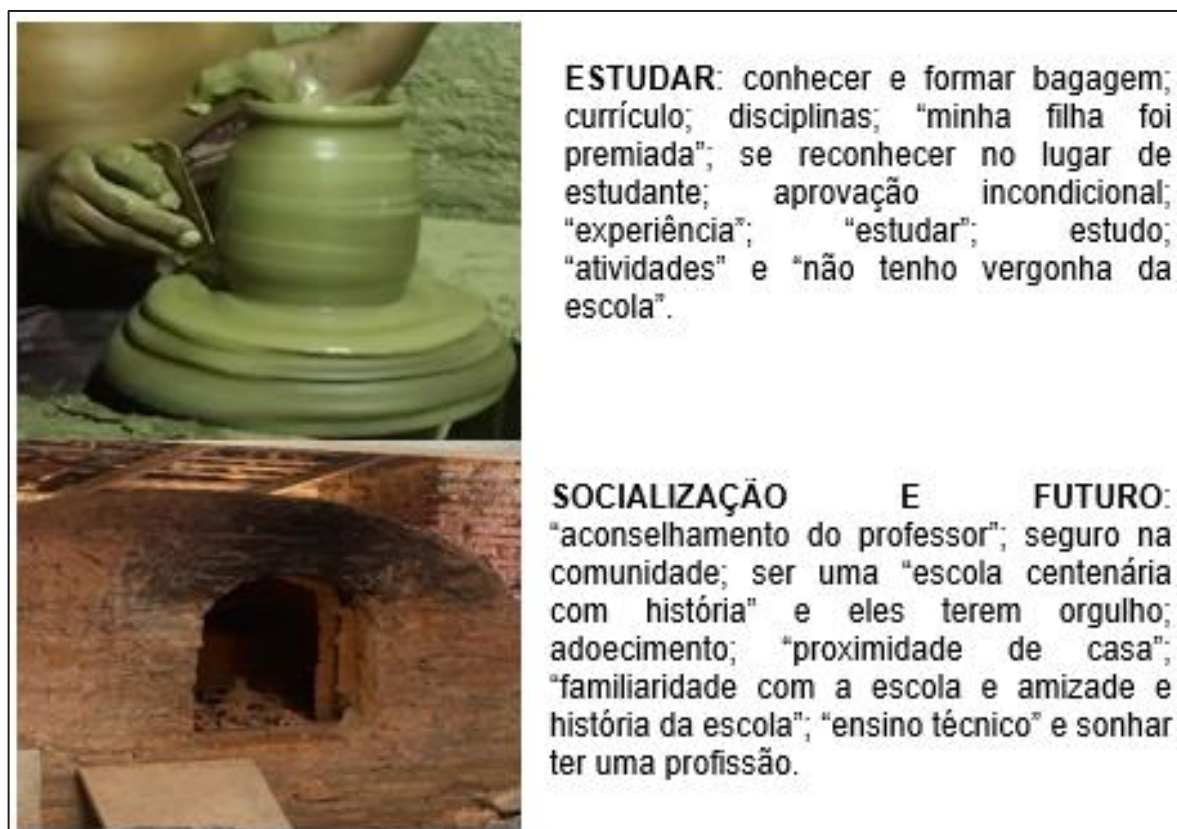


6 A ESCOLA PÚBLICA DÁ SENTIDOS, CRIA EXPERIÊNCIAS E FORMA HUMANIDADES

A formação discursiva extraída das entrevistas e da roda de conversa com os sujeitos da pesquisa foi organizada após diversas tentativas de sistematização, baseando-se em um processo de cuidado e escuta das narrativas, leituras recorrentes e problematizações diante da multiplicidade de sentidos presentes. Esse trabalho considerou, ainda, as amplas relações entre os discursos produzidos e outros discursos que os atravessam, com o objetivo de aprofundar a discussão do problema de pesquisa: quais os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar?

Como resultado desse processo, a formação discursiva foi sistematizada em dois grupos de sentidos (Apêndice B), tomados como dimensões de análise, conforme as regularidades enunciativas identificadas, descritas na Figura 7, a seguir. A escolha por manter os enunciados destacados foi proposital:

Figura 7 – Regularidades enunciativas identificadas



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Nessa organização, a formação discursiva envolveu uma gama de discursos já constituídos que, conforme aponta Foucault (2008), devem ser compreendidos como condições de existência, persistência de certos temas, incoerências, correlações de força, elementos heterogêneos e contradições entre enunciados. Esses elementos compõem modos de subjetivação vinculados às relações entre saber e poder. Dessa forma, constituiu-se a formação dos grupos de sentido.

[...] após mil ardis e igual número de incertezas, que tudo se salvou, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrinhado e na direção de um final que não é fácil prever (Foucault, 2008, p. 44).

A formação discursiva, inspirada na perspectiva de Foucault (2008), compreende o sujeito como aquele atravessado por discursos já ditos, em que o sujeito não é a origem do discurso, mas o principal efeito dele. Os tensionamentos presentes nas “verdades narrativas” relativas à escola pública não serão analisadas a partir de juízos de valor ou julgamentos normativos. Como aponta Veiga-Neto (2009, p. 87), “[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com ‘vale tudo’, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor”, mas operar na lógica de compreender os sentidos e efeitos dos discursos produzidos, instalados, naturalizados e prontos.

Para que as narrativas dos sujeitos fossem organizadas em grupos de sentidos, realizou-se uma articulação e cruzamento das narrativas, com o objetivo de identificar os sentidos atribuídos à escola pública, com base nas regularidades, e problematizar sobre o significado da escola pública no Brasil. Para essa análise, tomaram-se como chaves teóricas os conceitos de racismo de Estado (Foucault, 1999) e de rale brasileira (Souza, 2022), com o intuito de analisar os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar.

Inicialmente, é importante apresentar os participantes da pesquisa. Os sujeitos envolvidos têm relação direta com a Unidade Escolar Firmina Sobreira, pois estudam ou estudaram do Ensino Fundamental ao Ensino Médio nessa instituição, trabalham ou trabalharam na escola, ou ainda residem no bairro Poti Velho ou nas proximidades da escola, como evidenciado nos trechos das narrativas a seguir.

- [...] *eu comecei a estudar aqui mesmo pelo mesmo motivo da Clara, por causa que também é a escola mais próxima da minha casa*". (Rio Longá (RC) Estudante ativo, 2024).

- [...] *eu comecei como bolsista lá em 97 no Paulo Ferraz*.

- [...] *veja só, eu cheguei no ano 2000 e depois de 10 anos depois sendo professora da escola não tinha pesquisado a respeito sobre a mesma*". (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024).

- *"Eu não sei, só sei que a escola que minha mãe estudava era uma escola que ficava na beira do rio, que chamava a Escola do Governo, aí depois quando construíram a Escola Firmina Sobreira, mudaram para esse nome "Firmina Sobreira", é em homenagem a uma maranhense que foi a diretora da escola normal, eram escolas que se chamava escola reunidas que no começo, Escolas Reunidas Firmina Sobreira, depois tiraram esse nome e colocaram "Escola Firmina Sobreira"*. (Rio Piauí (PI) - Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola, 2024).

Como se observa no relato ao lado, a Unidade Escolar Firmina Sobreira, em 2025, com 112 anos de funcionamento, oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Trata-se de uma escola pública centenária que, desde sua inauguração até o presente, evidencia sua importância para a sociedade piauiense. A instituição configura-se não apenas como um espaço e tempo de estudo, mas também como cenário de acontecimentos que integram a escola à comunidade na qual está inserida.

"[...] dessa forma, eu fico querendo entender que uma escola tão importante, ela não é só uma escola, ela é a escola. É uma escola criada no projeto de 1910, quando foi instaurada escola pública, gratuita laica, aí se tornou a escola normal, oficial, não tinha professores, os que tinham eram leigos". (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024)

"[...] "essa aproximação facilita muito, essa integração, escola e comunidade. [...] a escola além de passar conhecimento, nós moradores da comunidade de baixa renda, só temos acesso à educação através da escola pública". (Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho (COOPERART, 2024).

Partindo desse panorama, apresentam-se a seguir as análises dos grupos de sentidos, voltando o olhar para a escola pública, que, assim como o barro, encontra-se constantemente em movimento. É necessário que o professor a molde na medida certa, sem que fique excessivamente umedecida ou seca demais, conferindo-lhe novas formas.

Para que essa "escola barro" possa produzir formas, é preciso que se mantenha, queimando em altas temperaturas, processo que remete à produção da alteridade. Embora

envolva atenção e cuidado, esse processo é incerto, refletindo a complexidade de problematizar a escola pública, um espaço pautado por regimes de verdade para um modelo de humanidade, atravessado no presente pela racionalidade neoliberal.

A escola pública também produz relações microfísicas de resistência, mesmo diante de um panorama desgastado, marcado por denúncias de seu funcionamento precarizado, violências, desigualdades, salários defasados, entre outras questões. Existem críticas de ordem funcional que afirmam que ela não ensina habilidades consideradas essenciais para o mercado de trabalho, como comportar-se em entrevista de emprego, utilizar funções do Word, procurar emprego ou elaborar um currículo — expectativas associadas a uma formação escolar alinhada a um modelo civilizatório utilitário.

Ainda assim, apesar do discurso marcado pela omissão e desmazelo, há brechas de resistência na escola que produzem modos alternativos de operar com o “barro escola”, escapando ao controle das formas e demonstrando a persistência da escola em resistir. Segundo Masschelein e Simons (2017), em arranjos específicos voltados para estudar e praticar os acontecimentos no interior da escola, é possível estabelecer uma relação particular com o mundo, tornando as coisas públicas em forma de reunião, baseada na igualdade, sem predestinação de papéis a serem desempenhados após a saída da escola.

Nos subcapítulos seguintes, apresentam-se as análises.

Fotografia 4 - Produção de jarro com barro. Polo Cerâmico Artesanal de Poti Velho, na zona norte de Teresina, PI.



Fonte: arquivo da autora (2024).

6.1 ESTUDAR: conhecer e formar bagagem; currículo; disciplinas; “minha filha foi premiada”; se reconhecer no lugar de estudante; aprovação incondicional; “experiência”; “estudar”; estudo; “atividades” e “não tenho vergonha da escola”.

No primeiro grupo de sentidos formado, as narrativas foram agrupadas em torno da percepção da escola como espaço de estudo, de aprendizagem, de aquisição de conhecimento, de escolhas e de discernimento entre o aprendido dentro ou fora desse espaço. Nesse sentido, reconhece-se o conhecimento escolar com mediação pedagógica. A aprendizagem está associada ao estudo, e a experiência se constrói por meio da prática e do estudo. Nesse percurso, a escola produz sentidos por meio de atividades orientadas pelos professores, que mobilizam o pensamento e possibilitam a expressão dos estudantes.

A orientação do professor, por meio de atividades como debates sobre eleições, música e outros temas, envolve e desperta interesse em alguns estudantes, ao propiciar o encontro com o desejo, a possibilidade de refletir sobre si mesmo e pensar em uma profissão nesse exercício de estudo. Todo esse movimento não se subordina à aprovação incondicional, característica da lógica neoliberal de concorrência consigo e com os outros, uma vez que, segundo os estudantes da pesquisa, desejam ser cobrados a estudar, solicitando não facilidades, mas oportunidades de praticar e aprender.

É relevante observar por que a escola é alvo de tantos ataques, considerando que essa instituição ainda representa um dos últimos espaços dedicados ao estudo. Nas palavras de Larrosa (2003, p. 50), “o estudante, para estudar, precisa encontrar um lugar para se perder”, e esse lugar é a escola, que atrai todos ao presente por um instante. Nesse “amassar do barro”, vivencia-se o acontecimento da formação, que pode até começar com um propósito específico, mas sem garantias de que resultará em uma peça de barro previamente determinada. Isso porque a compreensão emergente durante o processo de amassar o barro pode tomar um rumo inesperado, já que é na escola que pode acontecer um

[...] momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar (Masschelein; Simons, 2018, p. 51).

Como imagem para introduzir esta primeira dimensão analítica, apresenta-se o bolo de barro sendo modelado pelas mãos do artesão na produção de um jarro. Essa imagem é associada ao ato de estudar: conhecer e formar bagagem; currículo; disciplinas; “minha filha foi

premiada”; se reconhecer no lugar de estudante; aprovação incondicional; “experiência”; “estudar”; estudo; “atividades” e “não tenho vergonha da escola”.

É no rio que ocorre a extração do barro, o qual passa por processos que envolvem a retirada de impurezas para harmonizar suas características, como cor e textura, entre outras. De modo análogo, na escola, esse processo de “extração” pode ser compreendido como a separação, o afastamento do sujeito de papéis atribuídos socialmente, possibilitando à escola se constituir como um espaço em que algo “se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade” (Masschelein; Simons, 2013, p. 43).

Além disso, é necessário um armazenamento adequado do barro, para garantir um teor ideal de umidade, a drenagem da água, entre outros cuidados. A partir dos torrões maiores, forma-se o bolo de barro, que é fragmentado e triturado em porções proporcionais ao tamanho da peça a ser moldada, com auxílio da água. Assim como o barro, na escola, o ato de estudar demanda tempo, condições favoráveis e atenção para que a prática do estudo possa se desenvolver de forma efetiva.

Em todo o processo de confecção das peças, assim como no estudo, é importante conhecer a matéria, ou seja, “o barro”, para determinar a quantidade adequada de água, evitando que a peça quebre durante a secagem e garantindo que resista após a queima. Quando o barro é retirado dos rios, sua função natural é interrompida. De maneira análoga, o ingresso na escola é uma ruptura.

O ato de estudar, nesse sentido, como apontam Masschelein; Simons (2013), é interrompido pela escola, num fluxo de suspender e profanar o cotidiano, o funcional e o familiar, atravessado pela educação escolar. É nesse deslocamento que os estudantes são convidados a pensar, criar e criar suas próprias peças de barro, seus modos de existência, que nunca estão dados para sempre, mas sempre estarão em movimento.

Esse deslocamento pode produzir formas de existência e de compreensão do mundo. Realizado no cotidiano da escola pública, esse movimento se concretiza por meio da atuação do professor que apresenta o mundo para os estudantes. Tal como ocorre na preparação do bolo de barro no torno, que é aguado e amassado até se tornar uma massa, tornando-se passível de modelagem em diferentes formas: criar formas.

Nesse processo inicial, é necessário ter cuidado ao arredondar as quinas para não se quebrarem, utilizando-se, sobretudo, a mais sensível e precisa das ferramentas, as mãos. De modo análogo, o ato educativo, requer do professor um manejo cuidadoso e artesanal, sensível ao “teor da umidade”, imagem que remete à necessidade de lidar com os tempos e ritmos da

formação. Molhar o barro simboliza envolver os estudantes, criando condições a possibilidades de transformação. Essa transformação pode implicar não só no outro, mas o professor pode também ser afetado, como se pode observar no enxerto ao lado.

Nesse sentido, o envolvimento com o outro exige um tempo de outra ordem, aproximando-se do que Masschelein e Simons (2023) denominam de “tempo escolar”. Trata-se de um tempo que possibilita pensar a modelagem artesanal do barro como metáfora da prática de estudar, compreendida como exercício de atenção às coisas, permitindo aprender e descobrir, de modo que cada experiência assuma sentido si mesma, sendo conduzida pelo aconselhamento ético e pedagógico do professor, com “práticas que atravessem aqueles que compartilham experiências nos pequenos instantes cotidianos de cada escola, na possibilidade de uma vida outra, o que significaria a marca da diferença, da partilha pública e da problematização permanente de si, dos outros e do mundo” (Schuler, 2024, p. 5).

Envolver os alunos foi o melhor meio, isso traz para eles algo bom, pois mostra algo como uma oportunidade de ter estudado em uma escola com toda uma linda história por trás (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024).

Portanto, estudar a matéria independentemente de seu uso imediato provoca reflexão sobre modos diversos de agir e de gerar resultados, permitindo que experiências inesperadas surjam, como evidenciado na narrativa abaixo:

[...] Porque, de qualquer forma, cada um vai criar o seu próprio currículo. Aí não adianta eu dizer que eu tenho uma experiência, sendo que eu não tenho. Então, eu continuei para me criar mais experiência. Então, experiência, como é que se diz, de verdade. Entendeu? Porque querendo ou não, mesmo tendo uma forma fácil de passar, como ele afirmou, de qualquer forma tem uma experiência (Rio Longá (RC) – estudante ativo, 2024).

No ato de modelagem do barro para a confecção da cerâmica artesanal, não há uma quantidade exata de água para cada peça; o que orienta o trabalho é a experiência adquirida com

[...] depois que o professor de cultura mostrou para nós o depoimento dos Racionais do grupo de rap, eu fiquei e encantado com a história deles, que eu nunca tinha parado para pesquisar o depoimento inteiro. Aí ele me mostrou um pedaço aqui na escola. Quando eu cheguei em casa, eu vi o resto do depoimento inteiro. Eu levei isso tão a sério que hoje em dia, faz umas três semanas, que eu virei um rimador, eu rimo em praça. E nós já estamos fazendo sucesso. Vamos fazer camisa. Essas coisas. É algo que eu já quero levar pra frente. Se não fosse na escola não teria esse ideia (Rio Longá (RC) – estudante ativo, 2024).

o ofício. É essa experiência que permite ao artesão imprimir formas mais elaboradas ao barro. De modo semelhante, no processo de estudo, é importante conhecer a matéria. A modelagem à qual o estudante é submetido na escola, por meio das disciplinas e atividades, possibilita que ele “crie currículo e experiência”,

conforme apontado por participantes da pesquisa. Trata-se de uma prática pela prática, em que a potência do ato de estudar se expressa na experiência.

Para que o estudo assuma um valor em si, desvinculado da função pragmática e utilitarista, é necessário permitir ultrapassar o ponto ideal, assim como ocorre com o barro, que, se molhado em excesso, exige reinício do processo. Com base em Masschelein e Simons (2018), no ato de estudar podem ocorrer reinícios; ao ultrapassar o ponto, abre-se a

[...] e vimos o papel fundamental da escola, e hoje eu não vejo um ser humano sem conhecimento de poder se desenvolver sem ele, e é dentro da escola que adquirimos (Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho (COOPERART, 2024).

- A ser bom cidadão, pois se não fosse pelo incentivo e todo o apoio que recebi, não estaria onde estou aqui hoje (Rio dos Sinos (E) – Ex-aluno e Licenciando em Física, 2024).

oportunidade de experimentar relações, estabelecer contatos e percorrer novos caminhos, construindo recomeços. Trata-se de permitir que algo aconteça, de modo que a matéria de estudo, afastada de práticas utilitárias e de significados imediatos, não ocupe exclusivamente um espaço de aplicabilidade, tornando o estudo um acontecimento em si, “trata-se de interromper a velocidade das tarefas pelas tarefas, de somente

“encher caderno”, e pensar para produzir sentido sobre o que nos acontece na relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos” (Schuler, 2024, p. 9).

A prática de estudar cria possibilidades de começar de maneira nova, sem forma definida, promovendo “o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido” (Masschelein; Simons, 2018, p. 91), permitindo que o processo se afaste do planejado e do futuro esperado. Trata-se de um processo formativo particular, que emerge na escola pública e que possibilita que estudantes afetem e sejam afetados, criando sentidos próprios. Um exemplo disso é relatado por um participante: “[...] algo que eu já quero levar pra frente. Se não fosse na escola não teria essa ideia” (Entrevistado Rio Longá (RC), e aqui para esse acontecimento,

“[...] isso não brota espontaneamente; necessita-se da figura do mestre para nos apresentar o mundo, nos ensinar a estudar, a perguntar e a nos responsabilizar com o que estamos criando, colocando nossos ínfimos diante do infinito, fazendo aparecer o mundo mais uma vez, mas também aquilo que não está dado, para ser tomado na aventura de pensar e viver juntos na escola” (Schuler, 2024, p. 12).

A constatação de que o estudo produz sentido remete à reflexão de que “o ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito” (Rancière, 2002, p. 86). A partir dessa afirmação, questiona-se se os estudantes ouvem, com

frequência, de seus professores, que são inteligentes. Com base em Rancière (2002), entende-se que a crença na própria inferioridade intelectual pode comprometer o desenvolvimento das inteligências. A igualdade não se realiza apenas em pequenos exercícios dentro da escola; ao não reconhecer essa condição, passa-se, na prática, a considerar o outro como superior. Ressalta-se, portanto, a importância de professores que apostam na igualdade das inteligências.

Para Rancière (2002, p. 17), “a igualdade das inteligências não é uma hipótese, é um ponto de partida”. Essa afirmação é uma aposta que o mestre faz na potencialidade do outro, de acreditar nas possibilidades de pensar e aprender. É um posicionamento deslocado do discurso baseado nas desigualdades econômicas ou sociais presentes na escola. Não se trata de ignorar as desigualdades, mas recusar que tais desigualdades justifiquem a negação das capacidades intelectuais dos estudantes da escola pública. É confiar na capacidade do outro, esse é um ponto ético e político.

O incentivo esmaecido da escola pública no atendimento à população de estudantes empobrecidos é substituído pela compensação, que condena essas pessoas à ignorância institucionalizada. A negação do direito a aprender da ralé brasileira, que historicamente é pensada como pessoas preguiçosas, incapazes e inferior, pois “[...] generalizam tudo isso na escola pública, sendo que a metade das pessoas têm, sim, o interesse de aprender e tudo mais. E com essa porcentagem de outras pessoas que não liga, ouvem para distribuir e acabar com a escola fisicamente, tipo, entendeu? (Entrevistado Rio Xingu (RC) - Estudante ativo).

- Que tem confusão, que tem o que não presta, que o ensino não presta, que não tem professor bom. Porque generalizam as pessoas que não estão nem aí. Então generalizam tudo isso na escola pública, sendo que a metade das pessoas têm sim o interesse de aprender e tudo mais. E com essa porcentagem de outras pessoas que não liga, ouvem para distribuir e acabar com a escola fisicamente, tipo, entendeu? Aí acabam generalizando, são as pessoas que têm a o interesse de aprender e de ensinar (Rio Xingu (RC) - Estudante ativo, 2024).

Condenar a população da escola pública a um estudo empobrecido corresponde a operar na lógica da necropolítica (Mbembe, 2018), uma forma de gerir vidas que legitima a exclusão por meio da educação, desqualificando a possibilidade de exercer um posicionamento político em favor da dignidade, do reconhecimento e da inteligência dos estudantes. Entretanto, no contato com a escola, evidenciaram-se práticas de resistência que se apoiam em relações de confiança entre professor e estudante, bem como no desejo pelo estudo, que mesmo diante do “empobrecimento intelectual, ético, estético e político que vivemos e que necessita da figura

do mestre que nos puxe e nos convida a fazer algo durar, a estudar, a perguntar coisas difíceis” (Schuler, 2024, p. 11).

Enfrentar essa realidade implica resistir à ordem vigente imposta à escola e implica reparação por uma justiça escolar, para “qual as pessoas podem exercer uma capacidade que antes não tinham, uma capacidade para a qual antes não havia lugar, e na qual se realiza, definitivamente, a igualdade entre todos” (Masschelein; Simons, 2017, p. 128-129). Aqui, a justiça reparada é de teor cultural, de ter na escola um espaço para exercitar o pensamento que não seja o “necessário” e “útil para o trabalho”. Nessa perspectiva, conforme Schuler (2024), é preciso coragem para denunciar tais limites impostos, para exercitar, criar, abrir espaços para lidação do contraditório da escola pública.

Fazer a população acreditar que não existem oportunidades procura minar o sentido da escola pública. A estratégia é difundir discurso, fazendo-a parecer ineficaz. Assim, a escola se torna um dispositivo inútil frente aos ataques sofridos, para ser domesticada aos tempos presentes, impedindo de abrir espaços, tempos e possibilidades humanas de outra forma de existência.

Em diálogo com a ideia das Missões Pedagógicas da II República Espanhola, problematizadas por Venceslao e Larrosa (2017), considera-se que a população estudantil da escola pública é um “povo capaz de skolé”, uma população que pode ser, que se afasta do lugar comum ainda por algum momento para experiência do pensamento que é um direito. É da ordem da formação humana, de olhar.

[...] um povo que pode habitar lugares que não lhe correspondem, um povo, que pode relacionar-se com materialidades que não foram feitas para ele, e um povo, definitivamente, que pode exercer capacidades que até então lhe eram negadas (Venceslao; Larrosa, 2017, p. 140).

Este processo vai deixando marcas que, a partir do conceito de experiência de Larrosa (2002, 2011, 2019), trata-se de uma prática em que a escola, lutando contra o excesso de informação, opinião, trabalho e falta de tempo, ainda consegue roubar do tempo cronológico o tempo para a experiência do estudo, em pequenas manifestações, que afetam o sujeito da experiência e que ainda podem acontecer, tocar e produzir sentido, até o ponto de fazer alguém se apaixonar por arte, como no caso do estudante do Rap.

Ser tocado pela experiência e perceber a importância do estudo como algo ainda possível na escola faz da “experiência [...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25), que se transforma em experiências aprendidas nas práticas escolares. A ação de estudar, que se tenta apagar na rotina da escola,

causa estranheza, pois parece que não pertence à população empobrecida da escola pública. Insistir com ela, tentar, partindo do pressuposto de que “[...] o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25), é tomado aqui como modo de resistência.

É na escola que o corpo de conhecimento pode se vincular a práticas que mobilizam a relação consigo mesmo na construção de modos de experiência, atravessados pelo estudo, de forma coletiva e crítica. Pensar essa dimensão da escola pública é reconhecer o ensino vinculado a atividades potentes de resistência. No entanto, como problematiza Gessinger (2022, p. 96), somos atravessados por um esmaecimento do ensino, em que se questiona: “abrimos mão da condução, o que fica para a educação e quem a conduz? O neoliberalismo, as redes sociais, os youtubers?”. Serão esses os novos “transmissores de conteúdos”?

Aqueles que farão os estudantes gostarem de Matemática, Biologia, escreverem cartas, debater ou expor suas ideias diante da turma? Como afirma Gessinger (2022, p. 97), a crítica apresenta que a “transmissão como negatividade parece endossar o esmaecimento da teoria em favor de certo pragmatismo”. Isso não só coloca as atividades ensinadas na escola como desnecessárias, mas “[...] relativiza e enfraquece a função do ensino e fabrica um apagamento cada vez maior do sujeito professor” (Gessinger, 2022, p. 100). O ensino com atenção à formação intelectual pode ser uma ameaça à ordem social, aquela que aposta na morte do pensamento e no acesso restrito ao conhecimento para parte da população.

E, nessas práticas de estudo como resistência, uma estudante ribeirinha se pergunta por genética (agora uma senhora); outra estudante aponta a importância dos debates na escola; outra ainda escreve cartas; uma turma se depara com a temática do racismo e outra turma discute as

- *Eu gostava de matemática, eu gostava de Biologia por causa dos cálculos para saber como é que os filhos da gente nascem com genes, na hora da Genética, que é para fazer o cálculo para saber se eu tinha olhos castanho e meu marido tivesse olho claro mais claro de que o meu, ele queria saber se os filhos sairiam com os olhos do pai ou da mãe, achava muito importante também* (Rio Poti (E) - ex-estudante, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma estudante da Escola Firmina Sobreira, 2024).

- *A professora faz vários debates, fala sobre vários tipos de assuntos pra gente debater e colocar* (Rio Xingu (RC) - Estudante ativa, 2024)

- *E aí a gente fez carta, fez e várias coisas pra gente apresentar lá na frente. E aí quando a gente estava terminando de fazer e apresentar sobre o assunto. A gente tava quase de apresentar que era o segundo B, aí tava o Lucas e o meu namorado. Eles estavam, que meu namorado entrou e o Lucas foi dar a vez dele de falar, teve um menino lá no fundo que gritou assim: "Sai daí, seu macaco". Aí tipo a gente não gostou, claro, né? Porque isso é uma coisa muito íntima de se falar* (Rio Guaíbas (RC) - Estudante ativa, 2024)

- *Debate comunista, direita, a live que a Alaíne fez pra gente. Aí eu fiquei um pouco interessado* (Rio Guaíbas (RC) - Estudante ativa, 2024).

dimensões da esquerda e da direita na política brasileira. Nesse contexto, muitos “barros” foram se juntando, abrindo saídas para pensar em modos de existência outros nesse fazer artesanal da escola, o que para isso, foi preciso “equipar-se para enfrentar os combates presentes em nossas vidas, inventando brechas de respiro junto com os outros na escola ainda como espaço de partilha do comum e, ao mesmo tempo, da diferença” (Schuler, 2024, p. 5).

Como uma experiência que modifica a relação com o estudo possibilita pensar e ser de outros modos, os eventos acontecendo dentro da escola imprimem alteridade, dando sentido à vida, que esvazia verdades impostas para dar vazão ao estudo como possibilidade de humanidade. É na construção de uma experiência que faz sentido experimentar pensar, haja vista que

[...] a escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de *estudo*, [...] a escola é o tempo e o lugar para estudo e prática – as atividades escolares que podem alcançar um significado e um valor em si mesmas (Masschelein; Simons, 2018, p. 40).

Contudo, quando essa realidade é observada a partir de uma perspectiva racial, evidencia-se um funcionamento como projeto político que ameaça experiências de estudo. Nessa lógica, a formação escolar se reduz a um excesso de informação destinado apenas a equipar o estudante para emitir opinião, enquanto os conteúdos são estruturados para homogeneizar os sujeitos, pautados pelas avaliações em larga escala. Trata-se, no contexto contemporâneo, de tornar a escola um tempo e espaço que empobrece experiências, resultado de confinamento e de controle sobre a vida e sobre determinados corpos sociais.

Considerando a perspectiva de Mbembe (2016) sobre necropolítica, a escola pode ser compreendida como um lugar em que o estudo é descaracterizado, invisibilizado e desqualificado, enquanto grande parte da população estudantil é tratada como “mortos-vivos”, submetida à marginalização e à eliminação simbólica, por meio de práticas como a aprovação incondicional, que simula avanço escolar sem condições efetivas de aprendizagem.

Aqui nessa Tese escolheu-se mostrar também essas pequenas práticas cotidianas que fazem da escola pública, ainda, um lugar de refúgio, de companhia intelectual e afetiva e de exercício do pensamento. Todavia, isso se dá ao meio de relações de poder que insistem em pautar a escola por índices e resultados. Por exemplo, as formas encontradas de aprovação sem aprendizagem podem ser pensadas como uma estratégia de necropolítica, com um aumento do número de estudantes, sem dar condição de estudo, pois a população de estudantes com facilidades de aprovação interessa a quem? Obviamente, aqui não estou defendendo que a reprovação garanta a aprendizagem, tampouco a aprovação sem aprendizagem, somente para

constar um bom número de aprovações nas redes. Os próprios estudantes, como se pode observar nas narrativas a seguir, problematizam a aprovação incondicional.

- Não, eu acho, eu acho que isso aí para mim, pelo menos para mim, não falando, se alguém discorda, eu respeitar a decisão, mas passar de ano na facilidade não é uma vantagem para mim, porque não é algo que eu me esforcei para ganhar. Eu gosto de algo ganhado por esforço, entendeu? E, já como o pessoal passando muito fácil, eu acho que isso já é prejuízo, algo que não vai acrescentar nada, uma experiência, num currículo, entendeu? (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- A professora Alaíne, já falou sobre isso aí, que é o governo não quer que muitos alunos da escola pública ganhem grandes faculdades, essas coisas para ter mais umas aí eles encobrem e é por isso que tem essa facilidade toda de passar um aluno sem experiência alguma (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Eu estou estudando nessa escola porque qualquer uma passa de ano nessa escola (Rio São Francisco (RC) - Estudante ativo, 2024)

- Sempre aqueles que faltam todos os dias passam no final do ano. A gente que se esforça, que vem todos os dias. Já esses que faltam sempre. No final do ano, a gente só faz uma prova e passa do mesmo jeito (Rio Xingu (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Aí eles se cobram e por isso que a gente tem essa facilidade toda (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- De passar um aluno sem experiência alguma (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Para acrescentar, a escola deveria ter mais regras Rio Guaribas (E) - Estudante ativa, 2024).

O exercício da alteridade, nesse contexto, torna-se um risco social, e práticas de in/exclusão contribuem para a desvalorização da frequência escolar. A educação aligeirada, centrada em currículos técnicos e avaliativos, compromete a experiência, convertendo a escola pública em dispositivo de gerenciamento de vidas, no qual o acesso à experiência de estudo é limitado e condicionado.

No contexto neoliberal, a promoção do protagonismo estudantil frequentemente se traduz no esvaziamento do conhecimento escolar. De acordo com Young (2013), conhecimentos especializados devem ser adquiridos na escola por meio da mediação do professor, uma vez que não emergem espontaneamente do cotidiano social dos estudantes. Entretanto, discursos neoliberais defendem a retirada desses conhecimentos curriculares em favor de habilidades e competências de aplicação imediata ao mundo do trabalho.

O currículo encurtado, centrado na avaliação, suscita questionamentos quanto a seus destinatários. Sem instrumentos consolidados e robustos, capazes de avançar em conhecimento, não se favorece a vida democrática nem a promoção da justiça social. Um currículo que possibilite estudar conhecimentos especializados em diálogo com seu tempo pode ser interpretado como forma de justiça curricular.

Estudantes relatam a necessidade de frear a aprovação incondicional, com supervisão, acompanhamento, disciplina e cobrança. A demanda não é por facilidades, mas pela

oportunidade de experiência de estudo. No entanto, a oferta de ensino para estudantes em situação de vulnerabilidade apresenta uma contradição: a suposição de incapacidade imediata leva à redução do tempo de permanência na escola, configurando uma forma de exclusão que substitui a reprovação escolar.

Se uma parcela dessa população deixa a escola mal escolarizada, com a percepção de que a escola pública é ineficiente ou não tem qualidade, isso pode ser entendido como uma manobra de otimização de tempo e investimentos. Trata-se de uma articulação que, em vez de promover oportunidades justas, precariza e propaga um discurso que enfraquece o público.

Assim, quem sai da escola pública sem acesso a um conjunto consistente de conhecimento dificilmente terá condições de ocupar um trabalho mais elaborado, restando-lhe empregos com funções operacionais, mal remunerados e com pouca valorização social. O racismo de Estado, ao qual é submetida a população da escola pública, atua conformando esses sujeitos a se ajustarem a essa lógica. Espera-se, assim, que fiquem satisfeitos apenas por estarem empregados, ainda que em condições precárias.

Observa-se uma exclusão via inclusão, em que se adotam facilidades de aprovação escolar, em que qualquer tipo de atividade gera pontuação, enquanto a exclusão vai sendo diluída no tempo encurtado dentro da escola. Segue-se o fluxo do aumento de matrículas, restringindo a escola a um lugar de passagem rápida, medido por números.

A escolarização desse corpo social empobrecido, subjugado a esse tipo de gerenciamento de morte, torna a escola pública desacreditada. Segundo Souza (2022), produz-se nas pessoas uma “economia emocional” – a sensação de que, na escola pública, aprender é desnecessário, visto que, mesmo que se esforcem, aqueles que nela estão não se tornam “especiais”, “melhores” ou “distintos”, pois a ralé não compartilha desses sentimentos nem representa superioridade.

Como é a elite que propõe “[...] para as classes inferiores sua própria economia emocional e seu próprio padrão de conduta” (Souza, 2022, p. 370), resta a ralé, viver tentando. É tão sutil e naturalizado relacionar a escola pública à não aprendizagem e à pobreza, usando técnicas de controle para homogeneizar as condições psicossociais, que nem dá tempo de se reconhecer outros modos de existência. Isso faz com que a ralé vá assumindo esse lugar no discurso.

- A professora Alaíne, já falou sobre isso aí, que é o governo não quer que muitos alunos da escola pública ganhem grandes faculdades, essas coisas para ter mais umas aí eles encobrem e é por isso que tem essa facilidade toda de passar um aluno sem experiência alguma (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

Portanto, não é necessário explicar o motivo da aprovação incondicional, quando se trata de aligeirar a saída da escola. Trata-se de registrar dados de alunos atendidos e não efetivamente de alunos que estejam aprendendo e se formando. Os números estatísticos positivos apresentados ao longo do texto são “fatos” propagados para indicar que o projeto político neoliberal está funcionando.

Todo processo de dominação social atravessa as práticas escolares, com permissividades, como a aprovação incondicional, que constituem práticas para gerir a população da escola pública por meio de “mecanismos que obscurecem e ‘suavizam’ a violência real e a tornam ‘aceitável’ e até mesmo ‘desejável’, inclusive para suas maiores vítimas” (Souza, 2022, p. 368).

Escolheu-se retornar à dimensão do currículo, compreendido como um artefato de controle sobre a vida escolar, oferecido nas escolas públicas. A escola é sufocada por discursos que mantêm um “grau de controle do corpo e de suas pulsões como forma de atender ao interesse material da sobrevivência – não há vida fora do mercado” (Souza, 2022, p. 369).

Por exemplo, para o indivíduo no presente, uma escola com disciplina de Inteligência Artificial parece ter mais valor e reconhecimento do que aquela que promove o conhecimento da cultura local ou da realidade em que se vive. No entanto, questiona-se se a Inteligência Artificial (IA) pode, de fato, oferecer respostas que tragam sentido sobre escola pública, trabalho, valores, solidariedade ou sobre grandes questões existenciais. A partir disso, apresentam-se as narrativas que evidenciam o desejo dos estudantes por conhecimentos escolares, apontando que IA ou educação no trânsito poderão ser acessadas em outros espaços.

- Aham. Era para ele ser de Inteligência Artificial, só que nem ele não tem experiência. Ele não tem. E aí é, ele vai especializar e aí para não ficar desmoralizado, ele dá aula do que, de cultura, o que eu acho ainda, para falar a verdade mais eficiente para nós, pra gente aprender mais sobre a cultura de onde nós vive, porque e eu acho que assim estudar IA é algo que nós não é algo mais acessível, é algo que qualquer um poderia fazer, não digo todos, mas dá de acessar, muitas pessoas dá de acessar só e nem todos se interessam muito com inteligência artificial, tipo eu não, o meu negócio é eu quero ser programador, então, mas não sou muito fã de inteligência artificial, entendeu? (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Na hora de dar os conteúdos. Tipo assim, existem matérias que elas são inúteis, que tomou lugares de hoje mais importantes. Uma que é inútil que tomou o lugar da outra. Tipo, tipo assim, é algo mais algo que realmente nós sabemos que nós não vai usar, porque educação no trânsito nós aprende, vamos aprender para na autoescola é algo que nós realmente já sabemos que vamos passar, todo mundo vai passar por isso. Então é algo que eu acho que não precisa estar em escola no momento, pelo menos no momento (Rio Amazonas (RC) Estudante ativo, 2024).

A “chance” de entrar em contato com essa linguagem, sob o discurso de oportunidade e reconhecimento, não explica como a escola pública, que durante a pandemia da Covid-19 enfrentou sérias dificuldades de conectividade, tecnologia e professores habilitados, estaria

agora em condições de ensinar inteligência artificial. Questões como quais perguntas seriam feitas por estudantes e professores à IA, ou em que contexto ela se insere no currículo, tornam-se centrais. Não se nega o estudo, mas problematizam-se os modos de funcionamento e as relações de força.

Como, então, espera-se que essas mesmas escolas estejam em condições de ensinar Inteligência Artificial? Após a pandemia da Covid-19, essas instituições transformaram-se, em tão pouco tempo, em “outras escolas”? Teriam agora a estrutura, recursos e professores formados para lidar com a disciplina, quando, até recentemente, enfrentavam dificuldades com conectividade e tecnologia, muitas vezes em residências sem luz? Seria a IA, por si só, capaz de problematizar os prejuízos deixados pela pandemia e gerar sentidos sobre esses questionamentos, transformando o pensar e agir das pessoas? Ou a escola estaria apenas travestida de modernidade?

Young (2013) defende que os estudantes, ao frequentarem a escola, têm direito ao conhecimento escolar especializado, com uma estrutura de conhecimentos que permite desenvolver o pensar e agir no mundo, levando a novas descobertas, pois “[...] programas que focam nos interesses imediatos dos alunos podem deixá-los contentes com a escola, tais programas negam-lhes acesso ao próprio conhecimento de que eles precisam para progredir nos estudos ou ter uma chance razoável no mercado de trabalho” (Young, 2013, p. 240).

A disciplina de Inteligência Artificial implantada nas escolas estaduais do Piauí, que abrange noções de programação, aprendizagem de máquina e educação midiática, foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como pioneira, segundo o portal de notícias do MEC²⁸. Embora a iniciativa possa ter boas intenções e um propósito definido, é necessário cautela para que o conhecimento especializado não seja negado a quem dele precisa.

Estar “atualizado” e “na vanguarda” pode se constituir em política que reduz oportunidades de estudo dentro da escola, ao deixar de equipar os estudantes para o estudo em si e para o processo de formação e autoformação. Ao minimizar a oportunidade de um currículo baseado em conhecimentos, valendo-se de Young (2014), o conhecimento especializado, transmitido pelo especialista, neste caso, o professor, é restringido, privando os estudantes da escola pública do tempo necessário para o estudo.

²⁸ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/debate-sobre-ia-nas-politicas-educacionais-e-foco-do-brics>

As narrativas trazem nos seus discursos que a escola está submetida a uma prática biopolítica que regulamenta a população da escola pública, pois “[...] esse foco nos ‘meios’ desloca a motivação dos alunos dos objetivos internos, o ‘aprender por aprender’, desprezado como elitista, mas crucial para o desenvolvimento intelectual de todos os alunos, para os objetivos externos, como a chance de um mercado de trabalho” (Young, 2013, p. 232).

Tomando como base Foucault (2010) e Mbembe (2018), compreende-se que a organização do currículo escolar pode funcionar como impulsionadora de um racismo de Estado, ao selecionar e valorizar determinados conhecimentos para grupos sociais específicos, como os estudantes das escolas públicas, sob a falsa garantia de uma proteção social.

Aos estudantes da escola pública apresentam uma expectativa sobre o que deve considerar num currículo pois “os alunos são estimulados a pensar no aprendizado em termos de seu futuro profissional” (Young, 2013, p. 232), como podemos constatar nos excertos abaixo, os quais nem sempre convergem entre si.

O tipo de “ser econômico” produzido gera uma separação dentro da sociedade a partir de um mecanismo regulamentador: a escola. Passa-se a fabricar condutas por meio do que é ensinado, sustentado por discursos

repetidos no contemporâneo que substituem o conhecimento por habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Isso enfraquece e contribui para o esvaziamento do espaço e do tempo dedicados à educação da população empobrecida, negligenciando, assim, a educação pública.

A população é subjetivada a atender à lógica neoliberal da superconcorrência, por meio de dispositivos de distribuição de oportunidades, encontrando na formação técnica uma

- *Um currículo seria o aprendizado. Seria o aprendizado que ele poderia colocar no currículo, dizendo que ele tem o conhecimento de fazer algo* (Rio das Antas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Acho que nos prepare mais pro mercado de trabalho. Vai ficar como ele fala sobre essa experiência, né?* (Rio São Francisco (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Verdade. Só para mim, né? Como ali no José Pereira, que eu estava levantando a mão. Deixa é por causa que ali eu vejo umas escola assim, é uma escola de uma região assim pequena, porém e eles são bem avançados e dão cursos de todo tipo e já tem e já fazem sim a pessoa sair de lá com currículo formado* (Rio das Guaíbas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Eu já discordo um pouco. Porque assim, a escola agora ela não oferece uma educação de qualidade para mercado de trabalho. Mas, tipo, se for assim para formar um currículo, para dizer que concluiu o ensino médio, é, essa escola é boa para isso. Mas agora para dizer que tem conhecimento pra formação técnica, eu discordo* (Rio São Francisco (RC) – Estudante ativo, 2024).

- *Acho que nos prepare mais pro mercado de trabalho. Vai ficar como ele fala sobre essa experiência, né? O que seria essa experiência que ele diz que o currículo, né, deveria estar ali acompanhando assim para entrar no mercado de trabalho tem várias opções, tem o curso técnico e tem a faculdade., para mim, a escola deveria oferecer, tipo assim, eh, caminhos para curso técnico grátis e preparar para fazer a prova para passar na faculdade* (Rio São Francisco (RC) – Estudante ativo, 2024).

possível salvação, que, na verdade, revela-se como forma de deixar morrer vontades e desejos de avançar nos estudos (sem que isso implique juízo de valor sobre o ensino técnico, que possui relevância). Enquanto isso, a outra parte da população se torna merecedora de oportunidades com outra formação escolar. Com a diretriz do poder de fazer viver, avançar nos estudos apenas até a aquisição de uma formação técnica, tornando-os adaptáveis a essa formação, permite refletir sobre o conceito de racismo escolar, atravessado pelos conceitos de racismo de Estado de Foucault e da ralé brasileira de Souza.

O discurso que circula nessas narrativas traduz, entre outros aspectos, uma aposta em um currículo de formação técnica. Segundo Veiga-Neto (2004, p. 165), o “currículo é um artefato de controle social, construção de subjetividades e constituição do sujeito moderno”, especialmente no caso da ralé brasileira, pois cria necessidades de profissionais técnicos e demanda da escola uma implementação curta e rápida, com estratégias voltadas para o “conhecimento de fazer algo”, “preparar mais para o mercado de trabalho”, “cursos de todo tipo e já tem e já fazem sim a pessoa sair de lá com currículo formado”, “deveria estar ali acompanhando assim para entrar no mercado de trabalho tem várias opções”. Esses enunciados evidenciam que “o currículo nos ensina a nos assujeitarmos a nós e aos outros também” (Veiga-Neto, 2012, p. 165).

O assujeitamento opera a serviço da contenção, da incerteza e da limitação de oportunidades oferecidas aos estudantes da escola pública. Esse tipo de discurso sobre o currículo torna o ingresso na universidade algo distante, quase inalcançável. Assim, resta investir em políticas de formação técnica, que representam a morte simbólica de possibilidades de mudança e de justiça social, uma vez que a “formação técnica não combina com aprender por aprender” (Young, 2013, p. 232). Mesmo assim, a escola insiste em resistir, como podemos observar nas narrativas abaixo.

- Aí um dia eu perguntei que tava tendo a gincana, aí quem foi receber a medalha aluno nota 10, quando perguntei cadê a Marília, ela tava lá para Firmina Sobreira, e quando fui atrás, e chegando lá, eu presenciei uma cena em que estava chamando minha filha para receber uma medalha de aluna nota 10, eu chorei por causa disso. Uma cena emocionante como mãe da ex-aluna do Firmina Sobreira. E como aluna, eu não lembro nenhuma cena emocionante” (Rio Poti (E) - (ex-aluna, filha do Rio Piauí e mãe atualmente de uma aluna da Escola Firmina Sobreira, 2024).

- Bom, interesse...eu estudo aqui desde o sexto ano, aqui é um lugar em que aprendi muitas coisas (Rio Guaribas (RC) - Estudante ativa, 2024).

- Com certeza, pois eu sou filha de pai e mãe analfabeta e por esse motivo meu pai e minha mãe não se interessou em colocar a gente na escola. [...]vimos o papel fundamental da escola, e hoje eu não vejo um ser humano sem conhecimento de poder se desenvolver sem ele, e é dentro da escola que adquirimos. [...] já dentro da associação como presidente e secretária esse papel tudo que fiz dentro da diretoria, eu via toda uma necessidade de buscar o conhecimento e a informação (Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e membro atualmente Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART, 2024).

Essa perspectiva de educação perde o sentido de escola quando é colocada a serviço de interesses e da inovação, o que instaura outro discurso: o da “crise da educação”. A inovação se acopla ao disciplinamento, com estratégias voltadas à implantação de uma nova escola, que precisa se reinventar e produzir sujeitos capazes de lidar com a incerteza emergente, a instabilidade da sociedade e a flexibilidade. Assim, é como se todo o problema social pudesse ser resolvido ao retirar a escola da crise em que se encontra, entendendo crise como:

[...] uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2016, p. 223).

Partindo das problematizações sobre a “crise na educação” de Arendt (2016) e Veiga-Neto (2008), o ataque à escola pública relaciona-se à crise das instituições sociais, decorrente de uma organização antes disciplinar do âmbito privado e agora voltada ao controle e à necessidade de controle sobre a sociedade, transformando a situação em um estado *ad aeternum* de crise. O neoliberalismo cria a crise e, posteriormente, apresenta-se como solução.

A escola, mesmo sob ataques, mantém-se resistente e segue indisciplinada, atravessada por políticas de controle social que recaem quase como uma máxima de “começar e recomeçar de novo que, em parte, nos vem a sensação de crise” (Veiga-Neto, 2008, p. 41). A sensação de buscar hoje um currículo e, no dia seguinte, vê-lo tornar-se obsoleto, sem compreender como isso ocorre, é um exemplo de condução flexível que favorece a adaptação fácil da população. No entanto, Arendt (2005) ressalta que é necessário enfrentar a crise, aproveitando-a como oportunidade para reflexão, e que as experiências da realidade podem ser observadas como atos de resistência, como as narradas.

A escola resiste ao oferecer uma medalha e afirmar a uma estudante e a sua mãe que acredita em sua existência. Trata-se de uma cena aparentemente simples do cotidiano escolar, mas que pode produzir efeitos significativos de subjetivação, como também “pôr-se em movimento junto ao outro justamente no paradoxo de fazer ainda algo durar nessa velocidade em que vivemos” (Schuler, 2024, p. 10).

- [...] e chegando lá, eu presenciei uma cena em que estava chamando minha filha para receber uma medalha de aluna nota 10, eu chorei por causa disso. Uma cena emocionante como mãe (Rio Poti (PI) - ex-aluna, filha do Rio Piauí e mãe atualmente de uma aluna da Escola Firmina Sobreira, 2024).

Diante de um projeto de necropolítica, as escolas públicas carregam marcas tanto de violência quanto de resistência, expressas na compreensão de que “[...] hoje eu não vejo um ser

humano sem conhecimento de poder se desenvolver sem ele, e é dentro da escola que adquirimos” (Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e da Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho – COOPERART, 2024).

A partir do conceito de resistência em Foucault (1999), é possível compreender que a escola ainda se mantém como espaço de lutas, onde ocorrem relações de força afirmativas em seu interior. São pequenas rupturas que tornam esse espaço possível de práticas de liberdade, resistindo aos processos de sujeição de si e dos outros. A escola carrega potencialidades para recriar e transformar o pensamento individual e coletivo, enfrentando a “má-fé institucional” (Souza, 2022), que se manifesta por meio de instrumentos como o currículo, os índices de aprovação incondicional, as avaliações concebidas como processos estanques de avanço do estudante, os recursos didáticos e legislações específicas sobre o funcionamento do ensino.

Mesmo diante dessas manobras de controle, a escola continua resistindo, no sentido de questionar a normalização de determinadas práticas discursivas.

- A palestra acho que passada professor de geografia que ele tava fazendo, era outra de administração (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- E aí a gente fez carta, fez e várias coisas pra gente apresentar lá na frente. E aí quando a gente estava terminando de fazer e apresentar sobre o assunto. A gente tava quase de apresentar que era o segundo B, aí tava o Lucas e o meu namorado. Eles estavam, que meu namorado entrou e o Lucas foi dar a vez dele de falar, teve um menino lá no fundo que gritou assim: "Sai daí, seu macaco". Aí tipo a gente não gostou, claro, né? Porque isso é uma coisa muito íntima de se falar (Rio Guaíbas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Destaca comunista, direita, a live que a Alaíne fez pra gente. Aí eu fiquei um pouco interessado (Rio Guaíbas (RC) - Estudante ativo, 2024).

-A professora faz vários debates, fala sobre vários tipos de assuntos pra gente debater e colocar (Rio Xingu (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Logo nós estamos num terceiro ano, nós tem que aprender muito sobre redação. Ela mandou muito para fazer e redação sobre vários tipos de racismo, e linguístico, racial, estrutural e é racismo entre as classes, vários tipos de racismo. Ela já levantou, já falou sobre o ela levantou para fazer redação aquela lá (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

As práticas de estudo, os confrontos, os embates e as lutas travadas pelos sujeitos podem produzir resistência. A escola, entendida como um “lugar da igualdade preeminente” (Rancière, 1988, p. 82), constitui ponto de partida para contrariar estatísticas e discursos que afirmam que a escola existe exclusivamente para reproduzir desigualdades sociais.

Para contestar essa afirmação amplamente propagada, Masschelein e Simons (2023), Larrosa (2017) e Rancière (1988) destacam que a escola representa um ponto de partida, uma situação inicial, uma experiência de potencialidade, uma oportunidade de começar

considerando a igualdade não como uma “certeza científica” a ser testada, mas como uma possibilidade de experimentar a capacidade de retirar as coisas de seu significado habitual, reconhecendo todos como capazes de *skholé*.

A escola pode ser compreendida como espaço que observa essa perspectiva de igualdade quanto, contrariamente, a da diferença. Em um país marcado por desigualdades estruturais, que distingue pessoas e “subtipos de pessoas”, a chamada *ralé* brasileira, a igualdade manifesta-se na aposta na capacidade das inteligências individuais. Embora as desigualdades estejam presentes no interior da escola, elas podem ser enfrentadas como possibilidade de recomeço, com sensibilidade, respeito e criação de conexões, mesmo em um território permeado por disputas.

Essa lógica difere da lógica produtiva, que transforma cada indivíduo em concorrente de si e do outro. Criar conexões, organizar e exercitar o pensamento para retirar as coisas de seu significado habitual implica considerar todos capazes de *skholé* (tempo livre para pensar). Esse constitui o sentido de igualdade proposto. A escola, ao suspender temporariamente a lógica da produtividade, possibilita pensar a partir de outra posição na ordem social, especialmente para aqueles destinados à chamada “*ralé*” da escola pública, que enfrentam ódio e ameaças decorrentes das narrativas da classe média.

O discurso de que a “*ralé*” não escapará da tragédia anunciada, de que a escola está fadada ao fracasso, atua como mecanismo de ocultamento das possibilidades de viver de modos diferentes. Por essa razão, não se publicizam as singularidades da escola nem os acontecimentos que nela transformam vidas. Essas experiências são desconsideradas como histórias significativas de sucesso, pois há

[...] tendência a considerar as histórias de sucesso como casos estatisticamente insignificantes que legitimam a estrutura e as convenções em vigor. [...] Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem (Masschelein, Simons, 2023, p. 72- 73).

Partindo do que é invisível e desqualificado para o projeto neoliberal, no subcapítulo seguinte apresenta-se a segunda dimensão de análise.

Fotografia 5 – Forno para queima de peças de barro. Polo Cerâmico Artesanal do Poti Velho.
Zona Norte de Teresina - PI.



Fonte: arquivo da autora (2024).

6.2 SOCIALIZAÇÃO E FUTURO: “aconselhamento do professor”; seguro na comunidade; ser uma “escola centenária com história” e eles terem orgulho; adoecimento; “proximidade de casa”; “familiaridade com a escola e amizade e história da escola”; “ensino técnico” e “sonhar ter uma profissão”.

Nas experiências narrativas, a escola é identificada como um espaço que impactou a vida da população empobrecida, destacando-se pela dimensão do coletivo. Dá sentido à importância da escola como esse lugar que faz a gente se ocupar com o mundo, na alegria de pequenos acontecimentos do aprender e nesse espaço que surgem sentimentos de amizade, comunidade, pertencimento e segurança, de poder existir na sua diferença junto aos outros, de ser reconhecido e valorizado.

O sentido de pertencimento dessa comunidade que se organiza em torno da Unidade Escola Firmina Sobreira, localizada no bairro Poti Velho, uma escola centenária, busca apoio no polo cerâmico para divulgar tempo, horário de matrícula e, ao mesmo tempo, enxergar na escola um espaço para reforçar a importância do trabalho dos artesãos.

Outro indício capturado nas narrativas é a centralidade da figura do(a) professor(a), que, mesmo diante de situações de esgotamento emocional, não consegue desligar-se das preocupações com os estudantes para não abandonarem os estudos. É um envolvimento ético e afetivo de cuidado e atenção constantes. Nesse sentido, surgem algumas questões: quem cuida dos professores? Seria a comunidade de Poti Velho a exercer o papel de cuidar desses professores? A recorrência da imagem do professor como aquele que “[...] pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente” (Arendt, 2005, p. 6), e que, por isso, tem o potencial para nos arrancar de nós mesmos dentro da escola, provocando mudanças é muito forte.

A escola permanece como uma referência e um horizonte de possibilidades. É, ao mesmo tempo e de forma contraditória, o lugar onde a comunidade escolar projeta o futuro e o lugar onde os professores adoecem no presente. Sentem-se sozinhos, veem sua potência de trabalho ser progressivamente diminuída frente aos desafios do cotidiano. Ainda assim, são esses professores que seguem “plantando sonhos” nos estudantes. Mas como irão fazer isso, se não conseguem mais sonhar na escola?

- *Eu fugi da escola de tempo integral. Porque assim, e, eles tomam uma quantidade enorme de tempo para não agregar praticamente nada. Tipo assim, o mesmo ensino que eu tenho aqui é a mesma coisa de lá (Rio São Francisco RC - Estudante Ativo, 2024).*

- *Eu comecei a estudar aqui mesmo pelo mesmo motivo da Clara, por causa que também é a escola mais próxima da minha casa. Só que aí eu continuei aqui mesmo com outras escolas que surgiram ou a escola que já era mais próxima da minha casa, que agora tem terceiro ano. Eu decidi permanecer aqui pela experiência, pelo pessoal que eu já conhecia, entendeu? Que eu já estava familiarizado (Rio Longá RC - Estudante ativo, 2024).*

- *[...] é como se fosse um lugar de violência [...] foi totalmente ao contrário do que falaram, [...] a medida que fui me aprimorando aqui, eu fui me apaixonando, durante muito tempo era só aquela coisa do contexto, o trabalho, você vai criar um vínculo com corpo discente, com os colegas (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024).*

A motivação para permanecer na escola é composta de várias combinações apontadas pelos participantes da pesquisa, tais como: o fato de não ser uma escola de tempo integral, a proximidade em relação às suas casas, vínculos afetivos entre os professores e colegas. No entanto, essas combinações coexistem com contradições relacionadas ao pertencimento escolar, quando perguntado aos participantes da pesquisa se eles indicariam a escola pública para estudar. As respostas evidenciam uma tensão que vai do reconhecimento da escola à sua precarização.

- *Na verdade, a isso não era nem para ter um assunto a não, eu acho que isso não era nem pra gente ter vergonha, né? Até por causa que isso era uma coisa que tá disponibilizada pra gente, pra gente aprender. Então não tem por ter vergonha (Rio Amazonas RC - Estudante ativo, 2024).*

- *Nessa escola pública sim (Rio Guaíbas RC - Estudante ativo, 2024).*

- *Não, essa aqui não (Rio das Antas RC - Estudante ativo, 2024).*

- *Não (Rio Xingu RC - Estudante ativo, 2024).*

Outro elemento destacado nas narrativas dessa dimensão analítica é a preocupação com o futuro, associada ao ensino técnico e ao ingresso no mercado de trabalho. Essa visão restrita de projeção de futuro evidencia tanto a urgência em obter resultados concretos diante do tempo limitado de estudo quanto o esmaecimento do desejo de avançar nos estudos.

Propõe-se uma leitura metafórica: a imagem do forno utilizado para queimar as peças de barro pode ser mobilizada para problematizar a escola pública. No interior do forno encontram-se professores e estudantes, que, durante o processo de “queima”, se moldam e moldam os outros, compreendendo que “aqui, tal sujeito é, ao mesmo tempo, tanto dono (ou sujeito) de suas ações quanto assujeitado, ou se sujeita, a si mesmo” (Veiga-Neto, 2009, p. 3). A etapa de queima das peças, após terem sido modeladas, demanda tempo: elas entram “cruas”

e, submetidas a altas temperaturas, transformam-se em cerâmica. Segundo Silva Júnior et al. (2017, p. 10),

[...] a queima das peças passa por quatro etapas:

- a) “enfornar” - consiste em posicionar as peças dentro do forno de modo que caso uma das peças quebre, não danifique as demais;
- b) fase do “fogo de esquentar” - a temperatura aumenta, gradativamente, para queimar as peças. Neste momento, os artesãos optam por madeiras menores como as lexas e galhos secos, pois são mais fáceis de queimar;
- c) momento do “fogo de chalagem” - corresponde a fase em que a peça permanece em alta temperatura, por aproximadamente 10 horas, para transformar a argila em cerâmica. A madeira em toras deve ser utilizada, pois demora mais;
- d) o resfriamento gradativo das peças – tem a finalidade de evitar choque térmico e consequente rachadura das peças.

Tomando essa imagem, a escola, ao “enfornar”, recebe os recém-chegados ao mundo, e os professores assumem a responsabilidade pedagógica de renovar o mundo sem danificá-lo. O fomento a um ambiente de encontro de pensamentos e pessoas ocorre na escola; portanto, nesse espaço quente de encontro, é necessário conviver com a diferença de modo que ninguém se “quebre” ou comprometa os demais.

O respeito à exposição, à “temperatura” do encontro e ao cuidado cria condições para o estudo. Quando o estudante é submetido a uma temperatura muito alta, corre-se o risco de fragilizar suas estruturas; por outro lado, quando a temperatura é insuficiente, impede-se que ele alcance a solidez necessária para desbravar o mundo. Diante disso, surgem questões: quais possibilidades o professor tem para equilibrar a temperatura no ato de ensinar? Como viver o encontro entre a diferença e o comum? Como compreender o quebrar e o refazer como parte desse processo?

Esse processo é imaginado fundamentalmente por meio da ação do professor, aquele que estuda, busca formas de atrair a atenção dos estudantes em tempo imediato e ainda consegue capturá-la, estando profundamente envolvido na formação humana. A colaboração entre professores e estudantes é o que mantém a escola viva.

A escolha de “madeiras menores, como lexas e galhos secos, pois são mais fáceis de queimar”, na etapa do “Fogo de Esquentar”, marca o início da queima da peça de barro, com graduação da temperatura. Essa etapa pode ser compreendida como o momento em que o professor introduz uma nova agenda e organiza o tempo. Para que a peça ganhe resistência, é necessário aumentar a temperatura, etapa conhecida como “Fogo de Chalagem”. Nesse sentido, o professor provoca os estudantes a sentirem-se desafiados a exercitar o pensamento, confrontar verdades e aprofundar saberes, selecionando estratégias para capacitá-los a lidar consigo mesmos e com os outros.

As peças passam, finalmente, por um “resfriamento” gradual, para evitar trincas. De maneira análoga, a escola precisa desacelerar o tempo, permitindo que as experiências sejam aprendidas e maturadas. Quando o professor demonstra compromisso com sua disciplina e busca abordagens significativas para alcançar os estudantes, observa-se um processo de desaceleração que evita “choques térmicos” no aprendizado, conforme exemplificado nos recortes analisados.

- [...] *Eu tava pensando lá no lado diretora dizendo, foi a minha mãe em 1926 estudou na Escola do Estado e ficava bem aí na beira do rio onde era casa da finada Irenita, e 1926, ela tinha 12 anos, ela sabia até o nome da diretora chamava Gertrude e o nome da professora era Osimar, e minha mãe se formou naquela o alfabeto cursivo, né? E toda receita que vinha pra cá dos médicos, só a mamãe que lia porque ela se formou naquelas letras que era só um garrancho, ela lia todas as receitas que o pessoal vinha pedir* (Rio Piauí (E) - comunidade externa. Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola, 2024).

- *O estudante falta uma semana, a gente já tá ligando, perguntando, procurando a família, a ausência do estudante. Então a gente faz aquele acompanhamento pessoal* (Rio Ceará (E) - Professor ativo, Ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor, 2024)

- *Uhuh. Porque, tipo assim, apesar de problemas que têm na escola e de alguns estudantes não se interessarem, os professores ficam sempre insistindo e incentivando de qualquer forma para que a gente não desista, entendeu? Não fique pelo meio do caminho. Isso é uma coisa assim positiva, pelo menos eu acho, porque tem alguns professores que incentivam, dão apoio, deferente de alguns, porém pelo menos isso tem* (Rio Guaíbas (RC) Estudante ativo, 2024).

Segundo Seffner (2016), o professor que se dedica ao serviço público é aquele que, em seu trabalho, amplia a compreensão do que significa a escola para diferentes gerações. Qual é o espaço que nos permite inspirar outros, onde encontramos um adulto disposto a nos guiar na aprendizagem da escrita, da leitura e do mundo? Que lugar coletivo é esse em que aprendemos a ler e, por sua vez, lemos para os outros as receitas médicas? Que ambiente público, apesar de todos os seus desafios, conta com alguém que não desiste de ensinar e de compartilhar conhecimentos, modos de vida e cuidado com os demais?

- [...] aqui tive orientações de educadores que me levaram a outro nível. [...] O professor Renato, ele é um deles que sempre quando me via fora da sala, ele vinha até mim, me chamava pra sala, assim, aconselhando o melhor. [...] Mas, com as orientações de alguns professores e aconselhando para os caminhos certos, fez muita diferença na minha vida e para comunidade, com certeza também, pois não somente eu, existiram vários outros estudantes que tinham o mesmo pensamento que eu e modelo de rebeldia, ou seja, uma boa parte mudaram (Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física, 2024).

- Ó, depois que o professor de cultura mostrou para nós o depoimento dos Racionais do grupo de rap, eu fiquei e encantado com a história deles, que eu nunca tinha parado para pesquisar o depoimento inteiro. Aí ele me mostrou um pedaço aqui na escola. Quando eu cheguei em casa, eu vi o resto do depoimento inteiro. Eu levei isso tão a sério que hoje em dia, faz umas três semanas que eu virei um rimador, eu rimo em praça. Se não fosse na escola não teria esse ideia (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- [...] E umas das coisas boas são os professores que estão sempre ali para nos apoiar, e a parte ruim é que mesmo tendo esse tipo de professor, existem também aqueles professores que não estão nem aí para os estudantes, acham que todos aprendem da mesma forma. [...] E por conta da pandemia muitos estudantes tipo, eu tive o ensino comprometido, bem defasado. A gente atravessou a pandemia com poucas aulas, poucas aprendizagens, a gente voltou e todo aquele prejuízo ficou lá, né? Eu sentia falta de estudar (Rio Guaribas (E) - Estudante ativa, 2024).

Esse espaço de negociação de acordos e conflitos conta com a presença de um professor comprometido, que faz os estudantes perceberem que tais processos fazem parte do aprender. A prática docente, ao utilizar como estratégia a movimentação do pensamento, extrapola os conteúdos, embora estes sejam utilizados como instrumentos para compreender o mundo. Essa abordagem possibilita a construção do saber individual dentro de um processo coletivo, ético e solidário. As combinações e escolhas realizadas pelo professor podem auxiliar os estudantes a refletirem sobre seus planos pessoais e privados.

[...] os professores precisam estar convencidos da legitimidade daquilo que ensinam. A legitimidade provém, em grande parte, do conhecimento e concordância com os processos de seleção cultural que resultaram na decisão de que tal ou qual ponto do conteúdo seria ensinado naquela determinada série e ano, com o apoio de tais ou quais dispositivos didáticos. Não basta “saber a matéria” para poder ensinar. O professor precisa conhecer (Seffner, 2026, p. 52).

Assim como o artesão precisa manter o fogo aceso para evitar rupturas ou mesmo a destruição da peça, o professor, no processo educativo, também requer tempo e cuidado para que os estudantes possam ruminá-lo, vivenciando o que será aprendido. A escola, portanto, necessita de um tempo de resfriamento gradual, e não de um aquecimento intenso e constante. A estratégia docente pode deixar marcas duradouras na forma de ser e pensar dos estudantes, como evidenciado por um deles: “que se não fosse a escola não teria essa ideia”, tornando-se, assim, rimador.

[...] o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. Esses são os momentos bastante raros,

mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria (Seffner, 2026, p.19).

O equilíbrio entre o ensino da herança cultural presente nos conteúdos escolares e as pautas atuais trazidas pelos estudantes é frequentemente desafiado pela pressão sobre o professor para apresentar resultados em tempo útil. Essa pressão pode impedir aprofundamentos nas questões levantadas pelos estudantes, criando uma disputa entre dois tempos dentro da escola. Conforme Masschelein e Simons (2018b), o professor possui a capacidade de desconstruir ou redistribuir o tempo, criando oportunidades para despertar interesse e engajamento, uma responsabilidade que “reside em compartilhar o mundo com eles” (Masschelein; Simons, 2018b, p. 52).

A função da escola consiste tanto na acumulação e transmissão de saberes quanto no exercício do pensamento crítico sobre esses conhecimentos, com o objetivo de formar crianças e jovens nesse contexto. Observa-se que, quando os professores se expressam, remetem à escola como um todo; já quando os estudantes falam, enfatizam a atuação dos professores e sua preocupação com o futuro. A questão que se coloca é se a escola pública ainda constitui um espaço propício para sonhar com o futuro.

Exemplos de narrativas demonstram essa diversidade de experiências: um estudante que se torna rimador; outro que “atravessou a pandemia com poucas aulas, poucas aprendizagens”; professores descompromissados que consideram que todos aprendem da mesma forma; e estudantes que relatam ter recebido “orientações de educadores que me levaram a outro nível”. A escola, portanto, insiste em existir como espaço de construção de sentido e elaboração de futuros possíveis, ainda que por caminhos tortuosos e contraditórios.

Nessa perspectiva, a experiência educativa assemelha-se a uma peça de cerâmica em processo, moldada pelos sujeitos jovens e adultos não a partir de modelos rígidos, mas no atrito do cotidiano, nos gestos de cuidado, nas palavras trocadas e nos silêncios partilhados. É nesse processo contínuo que, entre ausências e resistências, ainda se sonha e se reconhece, que, “a educação ao longo da minha vida construída dentro do polo cerâmico, apesar de poucos anos, foi onde aprendi muito; nessa escola aprendi a ser gente, aprendi sobre o mundo, ganhei reconhecimento” (Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e membro atualmente Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART), 2024).

As marcas nas narrativas indicam um sentido de escola que, mesmo submetida ao racismo escolar, consegue legitimar sua relevância social, oferecendo possibilidades de redução

das desigualdades sociais e educacionais. A escola não se limita à aquisição de conhecimento, mas também se configura como espaço de socialização, aprendizagem de relações interpessoais e modos de subjetivação.

Jessé Souza (2021) ressalta que o racismo assume diferentes formas e deve ser compreendido no plural, “racismos”, pois é multidimensional e se “constitui ao mesmo tempo como prática e como discurso de modo a negar a certos indivíduos e grupos sociais as possibilidades de autoestima, autoconfiança e autovalor ou mérito” (Souza, 2021, p. 119). Pensar a escola pública sob essa perspectiva é reconhecer que negar tempo equivale a destruir pessoas. Trata-se de um tempo disfarçado: oferece-se na escola algo que se diz educação, mas que, na prática, não prepara os estudantes para refletirem. O tempo acelerado da escola atua como mecanismo que sustenta a opressão da população empobrecida.

É essencial não perder de vista as precondições históricas da educação brasileira, a fim de identificar brechas e possibilidades de resistência, mostrando que a escola ainda funciona, mesmo precarizada. O racismo imposto à escola pública configura-se como uma forma de morte simbólica sem comoção social. Ainda assim, a escola pública continua operando, mesmo diante da tentativa de silenciá-la por meio da imposição de conhecimentos considerados úteis, demonstrando sua persistência como espaço de formação e resistência.

[...] incorporação do conhecimento considerado útil e legítimo pela sociedade. Aqui será, antes de tudo, a família de classe média – a classe média *real*, baseada na reprodução do privilégio educacional – que vai criar e implementar de modo invisível, e por isso mesmo extremamente eficiente, a farsa da meritocracia pela incorporação privilegiada e tornada invisível de capital cultural (Souza, 2021, p. 18).

Esse racismo tem como função desqualificar as culturas da população empobrecida. Prevalcem valores morais e noções de justiça e injustiça da classe média, apresentados como naturais, conforme Souza (2021). Nesse sentido, o racismo atua para silenciar qualquer manifestação de autodeterminação e reflexividade.

As lentas conquistas de acesso e permanência da população empobrecida na escola pública configuram formas de combate ao racismo escolar. Entretanto, esse processo permanece incompleto, pois esbarra na ausência de reconhecimento social, que, segundo Souza (2021), constitui um “golpe de Estado”: um projeto político destinado a negar o reconhecimento social em suas múltiplas formas. Esse mecanismo conduz ao convencimento da inferioridade do outro, sendo o racismo definido como “toda forma de amesquinhar, humilhar e desprezar o oprimido, convencendo-o de sua inferioridade” (Souza, 2021, p. 132).

Sujeitar o outro a esse tipo de constrangimento transforma a escola em uma maquinaria voltada para uma educação limitada. Conforme Biesta (2021), a diferença entre uma escola “boa” e uma escola “eficaz” reside no fato de que a escola boa não se limita à qualificação técnica dos estudantes, mas também desempenha papel relevante na socialização e na constituição da subjetividade, o que se evidencia nas narrativas dos entrevistados. É na escola que se dão os primeiros passos para o entendimento do respeito às diferenças e aos valores que regem um espaço público e coletivo. Dessa forma, pode-se observar nas narrativas:

- *Logo nós estamos num terceiro ano, nós tem que aprender muito sobre redação. Ela mandou muito para fazer e redação sobre vários tipos de racismo, e linguístico, racial, estrutural e é racismo entre as classes, vários tipos de racismo. Ela já levantou, já falou sobre o ela levantou para fazer redação aquela lá* (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024)

- *Destaca comunista, direita, a live que a Alaíne fez pra gente. Aí eu fiquei um pouco interessado* (Rio Guaíbas (RC) - Estudante ativo, 2024)

- *A escola está fazendo palestras sobre o bullying...mesmo tendo toda essa movimentação de palestra e tal, os estudantes ainda continuam fazendo e realizando as mesmas atitudes* (Rio Guaribas (E) – Estudante ativa, 2024)

- *[...] eu presenciei uma cena em que estava chamando minha filha para receber uma medalha de aluna nota 10, eu chorei por causa disso. Uma cena emocionante como mãe da ex-aluna do Firmina Sobreira. E como aluna, eu não lembro nenhuma cena emocionante* (Rio Poti (PI) - (ex-aluna, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma aluna da Escola Firmina Sobreira, 2024).

Embora algumas narrativas já tenham sido apresentadas anteriormente, a retomada se justifica para evidenciar que, para que esses acontecimentos ocorram, é necessário tempo, atenção e cuidado, como refere Larrosa (2002, p. 24):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para que os sentidos da escola se transformem, é fundamental compreender a necessidade de suspender, em determinados momentos, o tempo útil, possibilitando sair do lugar habitual e imaginar novas possibilidades. Esses acontecimentos indicam que capturar esse tempo, inspirado na *skholé*, pode ser uma alternativa, ainda que em pequenas brechas. Com base em Masschelein e Simons (2018b), busca-se que a escola seja, de fato, um espaço e um tempo onde regras e expectativas possam ser suspensas. Quando isso ocorre, surgem condições para promover igualdade, fomentar potências criativas e estimular ações do pensamento.

Nesse contexto, “a escola é a escola; é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo” (Masschelein; Simons, 2018b, p. 26). Além dessa função de qualificação e subjetivação, a escola opera como importante espaço de socialização, de reconhecimento em comunidade e de estabelecimento de vínculos de amizade, conforme evidenciam as narrativas a seguir.

- [...] *estudava pela manhã e ia trabalhar à tarde como zelador, tinha uma amiga Maria, minha amiga se formou em professora, eu fiquei limpando, mas observava ela dando aula e fui aprendendo, daí, fiz o exame de admissão e passei* (Rio Piauí (EI) – Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola, 2024).

- *Ela foi muito marcante na minha vida porque foi aqui que fiz uma boa quantidade de amigos que tenho até hoje, também foi um local de aprendizagem e mudança na minha vida* (Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física, 2024).

Mas a escola é um lugar tão bonito quanto contraditório. Ao mesmo tempo em que os estudantes reconhecem que o professor aconselha e impõe limites, eles também narram a importância dessa relação. Como dizem: “Claro que a gente como o professor, todos falam, tem a hora de brincar, fazer piada, mas na hora da aula é a hora da aula. A gente tem que aprender a compreender esse no momento da aula para entender o assunto (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024). Mesmo diante da presença atenta do professor, que ensina modos de andar pelo mundo ainda que marcado por experiências de adoecimento, é de uma ordem social e política que envolve a função de professor.

O abandono sentido pelos professores remete a um esgotamento provocado pela ausência de políticas de Estado mais sérias no atendimento aos jovens e aos professores. As condições de luta enfrentada pelo docente na escola pública configuram uma forma de racismo de Estado, que se expressa na falta de condições de trabalho: carga horária excessiva, ausência de cuidado consigo, que se coloca para

- [...] *Os governantes impor isso para escola como se fosse obrigação da escola e pior como se fosse obrigação apenas da escola. [...] É disso que estou tentando me recuperar que estou te falando, mas a gente pensa na importância da escola desse monte de adolescentes, daí, pensamos, se ele só tem a gente naquele momento. [...] saía da escola esgotada, porque você fechou o portão da escola e vai pra casa e fica lá te hospedando não, eles te acompanham porque você vai tentando, meu Deus como é que eu consigo diminuir o impacto daquele sofrimento então, aqueles problemas, a gente leva e aquilo acabamos sendo uma esponja e dessa forma, adoecemos e assim, eu ficava sempre naquela preocupação* (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024).

lidar com os sofrimentos psíquicos dos estudantes, que se somam aos próprios sofrimentos do professor, geram a sensação de que estão sendo consumidos.

Diante disso, observa-se uma contradição: os professores cuidam de seus estudantes, mas quem cuida dos professores? A exaustão manifesta-se como sintoma do desrespeito, da baixa remuneração, do desempenho pautado por produtividade, da urgência por resultados e do excesso de esforço físico e mental. Trata-se de uma combinação à qual o corpo docente da escola pública está exposto e que, à luz de Mbembe (2018), configura o abandono à morte do professor, submetido a políticas que não preservam sua vida, sendo justamente aquele que mantém a vida de tantos outros.

Se essa vida se apaga, outras que dependem dela podem desaparecer. Essa política de existência é denominada por Silva (2023) como Necrodocência: políticas de morte à profissão docente que determinam tipos de professor que operam modos políticos de autopreservação. Trata-se de uma estratégia que amortece o adoecimento; afinal, “você fechou o portão da escola e vai para casa e fica lá te hospedando não, eles te acompanham porque você vai tentando” (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2025). Ainda que isso signifique não viver a docência com tanta intensidade, como forma de manter a própria vida.

O modo de existência hegemônico do neoliberalismo atua no enfraquecimento da figura do professor como caminho para submeter a população da escola pública ao descaso. Trata-se de um efeito em cascata, articulado, que cerca o que ainda resta de resistência e permite ao Estado executar práticas difusas em redes, definindo a conduta de uma população, ao mesmo tempo em que busca atender a interesses privados.

Dizer que professores adoecidos precisam ensinar a sonhar é, por si só, uma contradição. Tal situação se complica quando os estudantes percebem que a “virada de chave” em suas vidas está limitada ao ensino técnico e ao ingresso no mundo do trabalho, como se a profissionalização constituísse o único sonho possível para os estudantes da escola pública. Ensinar a sonhar torna-se um desafio ainda maior quando o professor, adoecido, já não encontra na escola espaço para seus próprios desejos. O sonho, assim, reduz-se à lógica econômica, o que, como evidenciam as narrativas, mostra-se insuficiente diante das complexidades subjetivas dos estudantes.

- Eu já discordo um pouco. Porque assim, a escola agora ela não oferece uma educação de qualidade para mercado de trabalho. Mas, tipo, se for assim para formar um currículo, para dizer que concluiu o ensino médio, é, essa escola é boa para isso. Mas agora para dizer que tem conhecimento pra formação técnica, eu discordo. [...] para mim, a escola deveria oferecer, tipo assim, e, caminhos para curso técnico grátis e preparar para fazer a prova para passar na faculdade. [...] Ela deveria indicar os estudantes para entrar na área de trabalho, como se fosse uma ponte entre o mercado de trabalho e o próprio estudante. Isso facilitaria enormemente as nossas vidas (Rio São Francisco (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Verdade. Só para mim, né? Como ali no José Pereira, que eu estava levantando a mão. Deixa é por causa que ali eu vejo umas escola assim, é uma escola de uma região assim pequena, porém e eles são bem avançados e dão cursos de todo tipo e já tem e já fazem sim a pessoa sair de lá com currículo formado (Rio das Guaíbas (RC) - Estudante ativo, 2024).

O estudo pode constituir um valor, mas quais condições de possibilidade têm crianças e jovens da escola pública para continuarem estudando? Conforme Veiga-Neto (2004, p. 159), “todas nossas práticas culturais se dão em consonância com o imperativo da velocidade ou, talvez melhor, em consonância com o imperativo da aceleração. Ou talvez melhor ainda: a aceleração tornou-se o próprio ‘estado da cultura’ contemporânea”. No contexto da escola pública, instalou-se um consenso de que o ensino técnico representa o “estado da cultura”, percebido como forma mais rápida de transformar a própria vida.

Isso não significa que o ensino técnico seja inadequado, mas torna-se problemático colocá-lo como limite do que se pode sonhar, como se estudar fosse relevante apenas até determinado nível para uma parte da população brasileira. Para Souza (2021, 2022), a população é convencida pelo pensamento racista, liberal e conservador, que visa manter conformismo interno e obediência, tutelada pela classe média e elites que elaboram e narram práticas discursivas a serem seguidas.

Todo esse processo é sustentado por discursos historicamente enraizados na colonização e escravização, que continuam definindo quem pode existir como “gente” – os escolhidos para viver – e os “subtipos de gente”, destinados a uma morte lenta, que são aqueles que não recebem direito a uma vida longa. Um exemplo disso é o acesso desigual à educação: à população da escola pública é oferecido ensino técnico, enquanto buscar níveis superiores de educação implica submeter-se a uma lógica meritocrática.

Nessa lógica, torna-se necessário esforçar-se intensamente, competir contra todos e até contra si mesmo para atingir metas estabelecidas. Dessa forma, o racismo de Estado delimita os espaços que a população da escola pública pode ocupar. Um exemplo é o estado do Piauí, que lidera o cenário nacional vocacional, com 54,4% das matrículas do ensino médio regular vinculadas a cursos técnicos, segundo dados do Ministério da Educação.

A necropolítica manifesta-se ao impor limites sobre o que os estudantes podem sonhar para si, determinando que o ensino técnico constitui o máximo e a única possibilidade de sucesso. Esses limites são evidentes: questiona-se se os estudantes da classe média e alta têm, como primeira opção, o ensino técnico. A questão não se restringe apenas à classe social, mas também às condições materiais de existência, como acesso a banho, roupa limpa, transporte, ou a necessidade de escolher entre estudar e/ou trabalhar, que se configuram como lutas diárias por sobrevivência. Os jovens de classes mais favorecidas enfrentam outras formas de pressão, como a exigência de se profissionalizar por meio da universidade.

Essa profissionalização, mediada pelo ensino superior, torna-se um futuro invisível ou inalcançável para muitos estudantes da escola pública. Enquanto parte da população luta pelo

básico, a parcela privilegiada busca não a sobrevivência, mas a acumulação de riqueza. Quando os estudantes da escola pública reivindicam conteúdos escolares, mas se veem limitados à dimensão do ensino técnico como única possibilidade de futuro, evidencia-se o funcionamento contraditório da escola pública.

As oportunidades aparentemente ilimitadas oferecidas pela escola contemporânea aceleram a corrida pela acumulação de qualificações, frequentemente apresentadas como garantia de um futuro promissor. Nesse contexto, a ausência de empregos formais é substituída pelo discurso do empreendedorismo, promovido como alternativa viável de inserção e ascensão

- *Mas se uma pessoa se esforçar e querer, mesmo sendo fácil, ela vai criar experiência para no futuro estudantes a experiência que está criando hoje* (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Aham. Porque assim, digamos, consequências o dia chega, digamos que um que um estudante chegue aqui e passe toda vez e na fácil, mas no futuro ele vai criar o próprio currículo, mas não vai ter experiência. Já um estudante que ganhou experiência, se esforçou, ele vai ter um currículo, vai dizer que vai poder dizer, afirmar que tem experiência no ensino médio e vai conseguir passar em algum teste. E aí essa escola, portanto, para quem aquele estudante que quiser aproveitar mais, ou seja, explorar mais o que a escola tem a oferecer, vai fazer, vai a escola ser para ele mais importante. Concorda?* (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Passou a pessoa dizer assim: "Ah, e, vamos acabar com isso, mas a pessoa tem que pensar, que como é que vai ser depois? Que isso acontecer? A pessoas só tá pensando no presente, enquanto não se preocupa com as consequências do futuro. Entendeu? Então, a falta de esperança, que eles estão se reclamando muito com as experiências que estão tendo hoje, e se exterminar poucas experiências que nós estamos tendo hoje, como é que vai ser pior sem a experiência no futuro, entendeu?* (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

social. Contudo, para aqueles que não conseguem se inserir nem no emprego formal nem no empreendedorismo, recai sobre o sujeito a ideia de que não soube aproveitar as oportunidades. Desse modo,

[...] mercado define-se precisamente por seu caráter intrinsecamente concorrencial. Cada participante tenta superar os outros numa luta incessante para tornar-se líder e assim permanecer. Essa luta tem a virtude do contágio: todos imitam os melhores, tornam-se cada vez mais vigilantes (Dardot; Laval, 2022, p. 136)

Nessa lógica, circula na escola o discurso de que ela seria considerada “boa” ao oferecer um conjunto de ocupações formativas que, aparentemente, funcionaria como uma “solução” funcional. Dessa forma, acredita-se que cumpre seu papel ao manter a população empobrecida ocupada e afastada das ruas, configurando um mecanismo de controle social, ao mesmo tempo em que lhes fornece uma série de “oportunidades”.

Essa crítica à escola emerge de uma força que busca manter uma dominação intelectual, de modo a gerir os sentidos atribuídos à instituição. Como observa Larrosa (2017, p. 165), é “como se quiséssemos esquecer a escola, e como se não nos agradasse sermos lembrados do fato de que o que somos agora pode ter de algum modo dependido da escola”. Nesse sentido, as supostas “ilimitadas oportunidades” podem funcionar estrategicamente como um desvio ou

dispersão de foco, impedindo a percepção das reais contradições presentes na educação pública ofertada.

Embora alguns estudantes expressem o desejo de ingressar em uma universidade, esse foco apresenta-se esmaecido. Cabe perguntar: por que os estudantes da escola pública se compreendem distantes desse espaço, sem reconhecê-lo também como um lugar de profissionalização? Existe um padrão de conduta bem orquestrado que, segundo Dardot e Laval (2022), opera para individualizar os sujeitos por meio da descoberta de planos individuais, como o ideal de ser empreendedor.

Aqueles que fogem dessa bolha discursiva, como nas narrativas ao lado, no entanto, passam a enxergar outras oportunidades. Como aponta um estudante ao narrar: “que o governo não quer que muitos estudantes da escola pública ganhem grandes faculdades, essas coisas para ter mais umas aí eles encobrem e é por isso que tem essa facilidade toda de passar um estudante sem experiência alguma” (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024). Do mesmo modo, destaca-se o interesse de muitos estudantes pelo Instituto Federal durante a realização da roda de conversa.

A classe média e a elite têm manipulado a narrativa de colocar a sociedade contra a escola, mesmo ao oferecer possibilidades de estudo. Essa estratégia pode ser impulsionada pelo medo de perder o controle, resultando em uma vigilância mais rigorosa sobre o que a escola entrega ao mercado de trabalho, medida por meio de avaliações, relatórios e estatísticas. Assim, a consequência dessa dinâmica é que estudantes de baixa renda são, de certa forma, retirados de circulação.

- Sim. Tipo assim, até uma forma de preparar mais para o ENEM, entendeu? Porque o ensino assim aqui, eu acho muito, muito fraco. Ele não prepara tão bem para uma prova que é pro o ensino médio (Rio São Francisco (RC) - Estudante ativo, 2024).

- A professora Alaíne, já falou sobre isso aí, que é o governo não quer que muitos estudantes da escola pública ganhem grandes faculdades, essas coisas para ter mais umas aí eles encobrem e é por isso que tem essa facilidade toda de passar um estudante sem experiência alguma (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- Além do mais tem muitos estudantes de escola pública que estão em maiores faculdades que outros que já participaram de escola particular (Rio Longá (RC) - Estudante ativo, 2024).

- [...] Acho que nos prepare mais pro mercado de trabalho. Vai ficar como ele fala sobre essa experiência, né? O que seria essa experiência que ele diz que o currículo, né, deveria estar ali acompanhando assim para entrar no mercado de trabalho tem várias opções, tem o curso técnico e tem a faculdade (Rio São Francisco (RC) Estudante ativo, 2024).

-[...] para mim, a escola deveria oferecer, tipo assim, e, caminhos para curso técnico grátis e preparar para fazer a prova para passar na faculdade (Rio São Francisco (RC) - Estudante ativo, 2024).

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o sentido da educação.

A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir, esse mundo que a população pobre vai encontrar na escola pública (Masschelein; Simons, 2018b, p. 52).

Michael Young (2013) provoca reflexão ao afirmar que, ao mesmo tempo em que é necessário transmitir às futuras gerações o conhecimento acumulado, é preciso habilitá-las a utilizar esse conhecimento para produzir novos saberes. Como, então, habilitá-las diante da urgência de garantir um futuro? Os conhecimentos vividos ou necessários aos estudantes constituem experiências cotidianas diversas, que a escola nem sempre consegue abarcar. Nesse sentido, Young (2013, p. 227) afirma que “o potencial ‘natural’ dos alunos só será alcançado se eles foram libertados do constrangimento de endossar o ‘sagrado’ e das tradições percebidas como pertencentes inerentemente ao passado”.

Nesse contexto, observa-se uma corrida pela educação profissional, propagada como solução para desafios sociais. A população de baixa renda é incentivada a realizar cursos de informática, empreendedorismo, montagem de placas solares, entre outros. No entanto, é fundamental reconhecer e dialogar com outras experiências e formas de conhecimento, permitindo que os estudantes construam novas possibilidades de existência e futuro. Como afirmam Masschelein e Simons (2017, p. 56), “mantendo os alunos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam”, não se amplia o mundo.

Essa comunidade escolar, que expressa no tempo presente o desejo de estudar, mesmo diante de um projeto necropolítico que tenta apagá-lo, compartilha o mesmo anseio daqueles estudantes que, em 1913, frequentaram a Unidade Escolar Firmina Sobreira. Essa escola surgiu do agrupamento de escolas isoladas, escolas reunidas e casa-escolas, em um território marcado pelo assassinato do povo indígena que ali vivia. Na constituição da cidade, surgida nesse contexto, já se percebem marcas de exclusão, relegando para as margens um “subtipo de gente”.

Ao mesmo tempo, a escola respira culturas e modos de vida múltiplos, sendo considerada o berço do chamado homem americano. Trata-se de uma história viva, marcada pelo sentido de continuar a existir, sendo os estudantes enfáticos quanto à importância de estarem nessa escola em particular. Não se trata de escola em geral; aqui refere-se

especificamente

à

Firmina

Sobreira.

- *O professor de cultura falou que justamente por essa história da escola, a escola deveria ter se tornado um patrimônio do bairro, da cidade* (Rio Amazonas (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *Ela foi uma das primeiras escola que teve acesso a homens e mulheres. A profa Alaíne já falou* (Rio Xingu (RC) - Estudante ativo, 2024).

- *[...] eu sempre falo para os estudantes. Envolver os estudantes, foi o melhor meio, isso traz para eles algo bom, pois mostra algo como uma oportunidade de ter estudando em uma escola com toda uma linda história por trás*” (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024)

- *Dessa forma, eu fico querendo entender que uma escola tão importante, **ela não é só uma escola, ela é a escola**. É uma escola criada no projeto de 1910, quando foi instaura escola pública gratuita laica...aí se tornar a escola normal, oficial...não tinha professores, os que tinham eram leigos*” (Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora, 2024).

- *Quando eu vim me entender, já existia Colégio Firmina Sobreira, pois este colégio Firmina Sobreira, ela foi inaugurada em 1934. Eu tava pensando lá no lado diretora dizendo, foi a minha mãe em 1926 estudou na Escola do Estado e ficava bem aí na beira do rio onde era casa da finada Irenita, e 1926, ela tinha 12 anos* (Rio Piauí (PI) – Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola, 2024).

Com base em Larrosa e Venceslao (2017), observa-se que a população dessa escola pública é capaz de skholé. Os estudantes criam tempo, espaço, afetos, inquietações, estranhamentos e narrativas diversas, que possibilitam habitar a escola de modo a contornar precariedades e abrir novas formas de relação com o mundo. A escola se mostra necessária porque, como narrado: “eu fico querendo entender que uma escola tão importante, ela não é só uma escola, ela é a escola”, sendo neste espaço possível criar, viver outras vidas e estabelecer relações diferenciadas consigo e com os demais.

A escola, que resiste há mais de um século, demonstra que, nos encontros e acontecimentos ali presentes, ocorre uma falha no sistema de controle e disciplinamento, pois é nesse espaço que se escapam processos de domesticação e de apagamento da vida humana. A prática do estudo constitui, portanto, um ato de resistência, e o professor é aquele que ainda acredita nessa possibilidade. É também na escola que se apresenta a oportunidade de problematizar discursos e modos de vida, inclusive aqueles que naturalizam formas de racismo e comprometem o valor do que é público.

CAPÍTULO

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 10 de setembro de 2025, quando o texto da minha Tese foi levado para ser problematizado no grupo “Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita”, coordenado pela Prof.^a Betina Schuler, um colega, em seu parecer, lançou essa pergunta: “*Onde foi que o projeto de necropolítica deu errado nos casos em que, sim, os estudantes querem aprender?*”. Embora essa não seja a pergunta central da pesquisa, cujo problema principal consistiu em compreender os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI e seus desdobramentos na problematização do racismo escolar, a indagação ressoa significativamente com os achados do estudo.

Pois, ao olhar para as peças de cerâmica, como as que ilustram a abertura das considerações, percebe-se o quanto elas dizem sobre os achados da pesquisa, especialmente ao se considerar que nenhuma delas é igual à outra. Desde o momento em que, na escola, a mão da D. Luzia — que aprendeu a ler com letras de garrancho e lia as receitas médicas para a comunidade do Poti Velho; D. Luzia, que interrompia o gesto de varrer para observar a amiga dar aula e, assim, aprender com ela; a filha da D. Luzia, que, embora não tenha prosseguido nos estudos, se emociona ao ver a filha ganhar uma medalha de aluna nota 10; pelos netos que também estudam nessa escola; por mim, que dei meus primeiros passos na docência ali e, ao retornar anos depois, ouvir que eu havia “me dado bem”; até o tempo presente, em que a escola, essa escola, com mais de um século de existência, originária da união de três casas-escola com o propósito de oferecer educação pública a uma comunidade carente ao seu redor, se apresenta não como “uma escola”, mas como a escola. Por que será?

Porque uma parte dos estudantes que passaram pela escola resistiram, pois foram atravessados pelo processo de “extração”, aqui compreendido como a separação e o afastamento da população empobrecida dos espaços privados e dos papéis socialmente atribuídos, em um percurso histórico marcado e, no presente, conduzido por um projeto político neoliberal.

Só que não contavam que o forno — aqui entendido como a escola pública — envolve todo um processo de criação. E que, ao ser levado ao forno, o material humano ganha consistência e resistência. Assim, nas experiências narrativas sobre os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina/PI, emergem brechas que resistem ao racismo escolar.

Não contavam que ali dentro (as peças) — aqui, os estudantes — muitos saíram modificados. A intensidade no manuseio, a irradiação, a temperatura, o tempo desacelerado, a

mão do artesão — tudo isso pertence à ordem do humano. Por isso, eles não saíram iguais. Porque, na mediação cuidadosa, o barro-aluno foi se fortalecendo em pensamento. No espaço da escola pública, ele cria, vive, exercita o pensamento, enquanto outros, infelizmente, não resistem e se deixam morrer.

Conduzir à morte a população empobrecida é parte do projeto perverso que, no entanto, apresenta suas falhas. Não contavam que, nos pequenos gestos da escola, algo escapasse, quando oferecemos materialidades e não temos controle de seus efeitos.

Eis uma contradição que permeia a escola pública voltada à população empobrecida: apesar de suas precárias condições de funcionamento, ela ainda é capaz de alterar condições de existência, como foi indicado nas duas dimensões analisadas. Mesmo precarizada, a escola inspira a ESTUDAR, à experiência, à incorporação de conhecimento como bagagem. Ela não deve ser motivo de vergonha, pois transforma vidas.

Quanto à dimensão de SOCIALIZAÇÃO E FUTURO, são alicerçados pelo professor e pelo acolhimento da escola. Embora os discursos apontem o ensino técnico como garantia de inserção profissional, os estudantes pensam na universidade e sonham em construir uma profissão e outros modos de vida.

As disputas em torno de qual é o melhor projeto formativo destinado à população empobrecida no Brasil estão atravessadas por discursos racistas sobre a escola pública. A naturalização da aceitação do racionalismo moral imposto por outros é um elemento forte que contribui para formar os sentidos da escola pública.

O racismo destrói a escola pública para que ela se torne a escola pública mínima, voltada à aprendizagem imediata e utilitarista, capaz apenas de garantir um trabalho produtivo e de rápido retorno. Trata-se de um racismo escolar que impõe à população empobrecida uma escola que não exige intelectualidade, que não reconhece a intelectualidade de seus sujeitos. Dessa lógica presente, deu origem à escola pública voltada às massas, que historicamente luta pela democratização e pela sua proteção.

Esse discurso foi observado durante a imersão na história da educação brasileira, na qual o jogo de forças, operado em diferentes períodos e sem reformas profundas voltados à constituição de um sistema nacional de ensino, foi marcado por práticas contínuas de desigualdade, tais como: os 25 anos em que as pessoas escravizadas foram proibidos de frequentar a escola; o desmantelamento da educação por Marquês de Pombal; a precarização do Estado Republicano ao pensar a “escola para todos” e outros, como forma de indicar as consequências e exclusões que reverberam até os dias de hoje, o que tem muita relação com o

sentido que é dado à escola pública hoje, atravessado pelo que tenho chamado de racismo escolar.

Portanto, condenar a população da escola pública à exclusão, desqualificando suas vidas e esvaziando o espaço de suas potencialidades, transforma a escola, fazendo-a uma máquina de minar expectativas. Na dobradiça entre os conceitos de racismo de Estado, de Foucault, e da ralé brasileira, de Souza — entendendo que falam de lugares teóricos diferentes —, busquei pensar o conceito de racismo escolar.

Todavia, a escola, no enfrentamento de tantos ataques, ainda é reconhecida como um espaço de dignidade, de reconhecimento e de inteligência. Resistir ao que tem sido feito com a escola implica resistir à ordem vigente imposta a ela. Implica também lutar por justiça escolar, entendida aqui como uma justiça de caráter cultural, de garantir na escola um espaço para exercitar o pensamento que vai além da utilidade imediata.

Os resultados da pesquisa nos dão pistas de que a ação do professor ainda produz efeitos reais sobre a vida dos estudantes, que estes continuam sonhando, desejando e buscando não facilidades, mas possibilidades concretas de estudar. E tudo isso acontece no interior de um processo ativo de desmonte do público.

A força que emerge da escola é imprevisível. Nos acontecimentos cotidianos que a atravessam, abrem-se frestas humanas, produzem-se mediações sensíveis entre os sujeitos que ali estão. Resistir ao esvaziamento da potência que é a escola é também lutar por justiça escolar, baseada no reconhecimento do seu papel de inspirar, mobilizar e transformar aquilo que o projeto necropolítico não consegue controlar.

Assim, retorno às palavras de Veiga-Neto (2004, p. 170): “Se existe algo pelo qual ainda vale a pena a vida acadêmica, é justamente a dupla garantia: em primeiro lugar, a garantia de que a investigação possa se manter como provocação; em segundo lugar, a garantia de que o exercício da vontade de saber não descambe para o inquérito e para as conclusões finais e definitivas.”

Para dizer que as provocações devem e precisam continuar, é que encerro essa escrita, afirmando a sua importância na minha formação, que se voltou a olhar mais uma vez, e com outros olhos, a sua cidade, o seu território, a sua escola, bem como a educação pública que oferece. Necessito marcar a gratidão às pessoas participantes da pesquisa, pois das lacunas encontradas na revisão da bibliografia sobre a história do estado, da cidade, do bairro e da escola, foram retomadas de forma sensível pelas pessoas mais velhas da comunidade, além dos jovens que compartilharam seus sonhos e dos professores que falam de sua preocupação com a formação dessas crianças e jovens.

Portanto, se me perguntarem qual é a tese da Tese, ousaria responder que, apesar dos mecanismos de morte intelectual e dos sonhos que se operam quando se enfraquece a escola pública, ela consegue, no encontro entre estudantes, professores e comunidade escolar, construir vidas em altas temperaturas.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ALVES, Vicente Eudes Lemos. **As bases históricas da formação territorial piauiense**. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 55-76, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/13577/12450>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1961)**. 2019. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. “Não há salvamento fora da instrução”: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos na Província do Paraná. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 247-270.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. e260028, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260028.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.
- ASSARÉ, Patativa do. **Digo e não peço segredo**. São Paulo: Escritura, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: fev. 2025.
- BOTO, Carlota. Pombalismo escola de estado na história da educação brasileira. SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107-151.
- BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-12092011-152740. Acesso em: 2026-27-26.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-7, 2021. DOI: 10.4013/edu.2021.251.01.

BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 4-39, 1988. DOI: 10.1590/S0103-40141988000300002.

BRASIL, **Reforma de Rivadávia Corrêa**. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, 5 de abril de 1911, 90º da Independência e 23º da República.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 maio. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembléa Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império Brasileiro**. Rio de Janeiro: Palácio de São Cristóvão, 1824. Disponível em: <https://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Decreto Imperial nº 5.392 de 10 de setembro de 1873**. Coleção de Leis Brasileiras Actos do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Palácio de São Cristóvão, 1873. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5392-10-setembro-1873-551532-publicacaooriginal-68061-pe.html>. Acesso em: 12 maio. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878**. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Rio de Janeiro: Palácio de São Cristóvão, 1878. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583976/publicacao/15628699>. Acesso em: 12 maio. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do estado do Piauí: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília/DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Observatório Nacional dos Direitos Humanos disponibiliza dados sobre o Sistema Prisional Brasileiro**. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. In: GOV.br. Brasília, 03 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Regência Trina Permanente, 1834.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.... Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Reforma de Benjamin Constant. **Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890**. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Capital Federal, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Reforma de Couto Ferraz. **Decreto nº 1.331/1854 de 17 de fevereiro de 1854**. Dispõe sobre o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Palácio do Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1854.

CANÁRIO, Rui. A escola: das promessas às incertezas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CARLOS, Valter N. V. A instrução pública primária no Decreto nº 7247 (1879): perspectivas civilizatórias de reforma da sociedade imperial. **História & Educação**, [s. l.], v. 27, e130759, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/130759>. Acesso em: 28 out. 2025.

CARVALHO, Ana Flavia. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res pública. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A Escola: uma**

questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

CASTRO, Daniel Lopes De. **Escola pública ou privada**: o impacto da rede escolar na aprendizagem e desigualdade educacional. 2021 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

COSTA SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão de 1500 a 1700. 2. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250043, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250043.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 73-94.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008000010.

CUNHA, Cristina A. Divano. **As donas dos tabuleiros**: o protagonismo das mulheres negras quitadeiras nos saberes e sabores na Cidade do Rio de Janeiro (1860-1902). 2023. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2022.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a *libertas* como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.

DALBOSCO, Claudio A. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16112. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16112>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

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

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DARTORA, Ivania. **Juventude e cultura política**: a escola pública e a construção do capital social dos estudantes do ensino médio de Francisco Beltrão. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n° 16, de 9 de fevereiro de 1995**. Brasília, DF: Palácio Buriti, 1995. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/27538/Portaria_16_09_02_1995.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 23, p. 539-555, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635>. Acesso em: 20 maio. 2024.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec – Nova série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, 2013. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v2i2.187. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187>. Acesso em: 20 maio. 2024.

ÉRNICA, Mauricio. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 523-788, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000300002.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes Veiga; GREIVE, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus. 1966.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. 1994. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1994.

FIORI, Jose Luis. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **PHYSIS: Rev. Smide Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997.

FLORIANO. **Guia Turístico de Floriano**. 2023. Disponível em: https://www.floriano.pi.gov.br/uploads/files/2023/05/guia-turistico-floriano_.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. Piauí: os silêncios revisitados (anos 80 e 90). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-8.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. A educação piauiense em tempos de Fundef: entre as promessas e as inovações. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 43-76, 2012. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18n2p43. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12171>. Acesso em: 12 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso College de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Taquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022. p. 281-304.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (org). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

GANDARA, Gercinair Silvério. Teresina: a capital sonhada do Brasil oitocentista. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 90-113, 2011. DOI: 10.1590/S0101-90742011000100005.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In: MCLAREN, Peter; KINCHLEOE, Joe L. (org.). **Pedagogía Crítica**: De qué hablamos, dónde estamos. Tradução de Miguel Serrano Larraz. Barcelona: Graó, 2008. p. 17-24.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em bom Jesus (1910-1940). **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, dez. 2011.

GRUZMAN, Camila Alejandra Falkin. **Construções discursivas sobre a escola em contextos de desigualdade**: análise do caso uruguaio com foco nas políticas de escola de tempo integral e aprendizagem. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 53-66, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52682.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Estudar = estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

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

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LISPECTOR, Clarice. **O Lustre**. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBATO, L. DE V. C.. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso

brasileiro. **Saúde em Debate**, [s. l.], v. 40, p. 87-97, dez. 2016.

MACHADO, Alexandro Fabio. **Desigualdade de acesso a oportunidades educacionais: acesso à escola de alto desempenho relativo em Carapicuíba**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MACHADO, Jakeline de Oliveira. **Análise estatística do IDEB do município de Teresina–PI**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernidade da sociedade**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MARCATO, Celio Tiago. **Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia**. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 30 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Education in times of fast learning: the future of the school. *In*: RAMAEKERS, Stefan. **Old and new generations in the 21st century**. Routledge, 2018a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 41-63.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. **Educational Philosophy and Theory**, [s. l.], v. 42, n. 5-6, p. 666-682, 2010. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00692.x. 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 113-144.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências de escola: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 649-669, set.-dez. 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 34, p. 294–305, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MELO, Pedro Thiago Costa. **A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007)**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2019.

MENEGAT, Carla. Massacre de Porongos ainda é polêmico porque questiona ‘heróis farroupilhas’. **Instituto Humanitas Unisinos**, Adital, 22 set. 2016. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/espiritualidade/78-noticias/560296-massacre-de-porongos-ainda-e-polemico-porque-questiona-herois-farroupilhas-diz-historiadora>. Acesso em: 20 out. 2024.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina – (1937-1945)**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2002.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. Teresina, a capital que nasceu sob o signo do moderno e da pobreza. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-15. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300477414_ARQUIVO_Teresinamodernaanpuh2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

NEVES, Camila Oliveira. **A expansão da escolarização primária pública piauiense (1900-1946)**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita. **Jogos, brincadeiras e recreação: história e memória de práticas lúdicas no ensino primário no Piauí (1932-1961)**. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuíta no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes Veiga; GREIVE, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

PESSIS, Anne-Marie *et al.* Arqueologia Pré-histórica do Brasil: Textos de divulgação Científica. **Clio Arqueológico**, Recife, n. 21, v. 2, p. 195-284, 2006.

PORTO, Carlos Eugênio. **Roteiro do Piauí**. Teresina: Ed. Artenova, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. **Escuela, producción, igualdad**. Tradução de Vera Waksman 1988. Disponível em: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Série Educação, Experiência e Sentido).

RIO GRANDE DO SUL. **SOS enchentes**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://sosenchentes.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 15 out. 2024.

ROCHA, Emerson; TORRES, Roberto. O crente e o delinquente. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022. p. 205-240.

ROCHA, Silvailde de Souza Martins. **A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí**: um estímulo para a melhoria da educação? 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no Distrito Federal**: desafios da gestão. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. 8. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1986.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias/organização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução Bhuvi Libanio. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011.

SCABELLO, Mariana Monteiro *et al.* O bairro Poti Velho em Teresina - PI: Perspectivas de Proteção da Paisagem Cultural. In: MARTINS, Bianca Camargo (org.). **Arquitetura e urbanismo**: competência e sintonia com os novos paradigmas do mercado. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 188-199.

SCHULER, Betina. A coragem de ler e escrever na escola brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e276579, 2024.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016.

SILVA FILHO, Olavo Pereira da. **Carnaúba, pedra e barro na Capitania de São José do Piauí**. Belo Horizonte: Ed. Do Autor, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius; POMBO, Surya Aaronovich (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: UFF, 2016. p. 141-162.

SILVA, Alexandre dos Santos. **Da Escola Pública ao espaço público da educação: concepções e reverberações**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-71.

SILVA, Maria José Santos da. **Gestão escolar e desigualdade social na escola pública**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Mariane Vieira da. **Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947)**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização – BNCC. *In*: Base Nacional Comum Curricular: o futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 516, dez. 2017.

SILVA JUNIOR, J. H. et al. Caracterização da cadeia produtiva do Polo Cerâmico do Poti Velho, Teresina, Piauí, e indicativos de um arranjo produtivo local (APL). **Revista Espacios**, Venezuela, v. 38, n. 2, p. 14, 2017.

SILVA, Josiele O. da. **O dispositivo de necrodocência e os modos de ser professor na contemporaneidade**. 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre vaqueiros e fidalgos: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850)**. 2009. 355f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUSA, Jalinson Rodrigues de. **A escola do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, no Piauí**: implantação e funcionamento de um projeto educacional para negros libertos pela Lei do Ventre Livre (1871 – 1888). 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Jessé. A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022. p. 385-432

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive". Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022.

SOUZA, Jessé. **O pobre de direita**: a vingança dos bastardos. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.

VASCONCELOS, Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima. **Uma contação sobre a escola a partir da escrita de licenciandos do IFPI em estágio supervisionado**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinicius; POMBO, Surya Aaronovich (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: UFF, 2016. p. 271-303.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 10, 2012, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios? [Conferência]. In: **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 10., 2022, Belo Horizonte; **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO**, 6., 2002, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 1-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 10, 2012. **Anais** ... Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Violência e poder: a violência viola, o poder seduz. [Entrevista cedida a] Márcia Junges. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 293, 18 maio 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o

controle. In: PERES, Eliane et al.(org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, Antônio. **Sermões**. São Paulo: Editora das Américas, 1957.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão de miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003. (Coleção Pensamento Criminológico. v. 6).

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: WCEFA, 1990.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 44, p. 190-202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142851>

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****SERVIDORES INATIVOS: GESTOR(A), COORDENADOR(A), PROFESSOR(A) E
TÉCNICO(A) ADMINISTRATIVO(A)**

1. Você poderia me contar um pouco da sua experiência como ex-servidora pública na Unidade Escolar Firmina Sobreira? (quando começou, quanto tempo durou sua gestão, chegou ao cargo como).
2. Qual foi o lugar/sentido dessa escola pública para você, para a comunidade escolar e geral?
3. Ao longo das suas atividades você vivenciou problemas para crianças, jovens e adultos acessarem a escola? Quais esses problemas? Por quê? Você vivenciou problemas de abandono da escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
4. Quais são, no seu entendimento, as contribuições mais importantes dessa escola pública para essa comunidade escolar, para o bairro Poti Velho e circunvizinhos, a cidade, para as pessoas em geral da comunidade?
5. Você acredita que ter estudado ou trabalhado nessa escola fez diferença na vida das pessoas? Como? Por quê?
6. Você sente que a educação pública e a escola pública vem sendo protegida ou atacada no presente? Como? Por quê? Por quem?
7. Você entende que há alguns incômodos, atritos, desconforto, apatia sobre questões étnico-raciais quanto às desigualdades enfrentada pela comunidade que acessam essa escola? Como por exemplo? Por quê?
8. Qual você acha que foi a sua principal contribuição para essa comunidade como gestora de escola pública?
9. Qual a foi a cena mais forte/bonita/emocionante que você viveu como servidora nessa escola?
10. Você gostaria de acrescentar de mais alguma questão?
(fale mais um pouco sobre isso; me dá um exemplo; me conta essa história.....).



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**SERVIDORES ATIVOS: GESTOR(A), COORDENADOR(A), PROFESSOR(A) E
TÉCNICO(A) ADMINISTRATIVO(A)**

1. Você poderia me contar um pouco da sua experiência como gestor(a), coordenador(a) ou Técnico(a) Administrativo(a) na Unidade Escolar Firmina Sobreira? (quando começou, quanto tempo durou sua gestão, chegou ao cargo como).
2. Qual o lugar/sentido dessa escola pública para você, para a comunidade escolar e geral?
3. Ao longo das suas atividades você vivencia problemas para crianças, jovens e adultos acessarem a escola? Quais esses problemas? Por quê? Você vivencia problemas de abandono da escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
4. Quais são, no seu entendimento, as contribuições mais importantes dessa escola pública para essa comunidade escolar, para o bairro Poti Velho e circunvizinhos, a cidade, para as pessoas em geral da comunidade?
5. Você acredita que estudar e trabalhar no seu caso nessa escola faz diferença na sua vida e na das pessoas? Como? Por quê?
6. Você sente que a educação pública e a escola pública vem sendo protegida ou atacada no presente? Como? Por quê? Por quem?
7. Você entende que há alguns incômodos, atritos, desconforto, apatia sobre questões étnico-raciais quanto às desigualdades enfrentada pela comunidade que acessam essa escola? Por exemplo? Por quê?
8. Qual você acha é a sua principal contribuição para essa comunidade como servidora de escola pública?
9. Qual foi a cena mais forte/bonita/emocionante que você viveu como servidor(a) nessa escola?
10. Você gostaria de acrescentar de mais alguma questão?
(fale mais um pouco sobre isso; me dá um exemplo; me conta essa história.....).



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EX-ALUNO(A)

1. Você poderia me contar um pouco da sua experiência como aluno/aluna na Unidade Escolar Firmina Sobreira? (com que idade começou, por quanto tempo, que ano saiu, se mantém contanto....).
2. Qual o lugar/sentido dessa escola pública para você e sua comunidade?
3. Você vivenciou problemas ou viu seus colegas tendo problemas para acessarem a escola? Por quê? Você vivenciou problemas seus e de colegas que abandonaram a escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
4. Quais são, no seu entendimento, as contribuições mais importantes dessa escola pública para essa comunidade, para a cidade, para você?
5. Você acredita que ter estudado fez diferença na sua vida e na vida dessa comunidade? Como? Por quê?
6. Você sente que a educação pública e a escola pública vem sendo protegida ou atacada no presente? Como? Por quê?
7. Como é para você ter sido aluno/aluna de escola pública?
8. Você entende que há alguns incômodos, atritos, desconforto, apatia sobre questões étnico-raciais quanto às desigualdades enfrentada pela comunidade que acessaram essa escola? Por exemplo? Por quê?
9. Qual foi a cena mais forte/bonita/emocionante que você viveu como aluno/aluna nessa escola?
10. Qual foi a coisa mais importante que a escola lhe ensinou? Por quê?
11. Você gostaria de acrescentar mais alguma questão?
(fale mais um pouco sobre isso; me dá um exemplo; me conta essa história.....).

ALUNO(A) ATIVO

1. Você poderia me contar um pouco da sua experiência como aluno/aluna na Escola Firmina Sobreira? (com que idade começou, por quanto tempo, que ano ingressou, qual o motivo da escolha por essa escola, depois que sair daqui vai querer manter contato....).
2. Qual o lugar/sentido dessa escola pública para você e sua comunidade?
3. Você vivencia problemas ou vê seus colegas tendo problemas para acessarem a escola? Por quê? Você vivencia problemas seus e de colegas que abandonaram a escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
4. Quais são, no seu entendimento, as contribuições mais importantes dessa escola pública para essa comunidade, para a cidade, para você?
5. Você acredita que estudar faz diferença na sua vida e na vida dessa comunidade? Como? Por quê?
6. Você sente que a educação pública e a escola pública vem sendo protegida ou atacada no presente? Como? Por quê?
7. Como é para você ser aluno de escola pública?
8. Você entende que há alguns incômodos, atritos, desconforto, apatia sobre questões étnico-raciais quanto às desigualdades enfrentada pela comunidade que acessam essa escola? Por exemplo? Por quê?
9. Qual foi a cena mais forte/bonita/emocionante que você viveu como aluno/aluna nessa escola?
10. Qual foi a coisa mais importante que a escola lhe ensinou? Por quê?
11. Você gostaria de acrescentar de mais alguma questão?
(fale mais um pouco sobre isso; me dá um exemplo; me conta essa história.....).



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

COMUNIDADE EM GERAL

1. Você poderia me contar um pouco da sua experiência como pais/responsáveis que acompanhou/acompanha seu filho/filha na Unidade Escolar Firmina Sobreira? (com que idade começou, por quanto tempo, se tem filhos matriculados na escola, quantas gerações suas já passaram por lá).
2. Qual o lugar/sentido dessa escola pública para você, os alunos e a comunidade no geral?
3. Você vivenciou/vivência problemas para crianças, jovens e adultos acessarem a escola? Por quê? Você vivenciou/vivência problemas de abandono da escola? Poderia falar um pouco sobre isso?
4. Quais são, no seu entendimento, as contribuições mais importantes dessa escola pública para essa comunidade, para a cidade, para as pessoas?
5. Você acredita que ter estudado na Unidade Escolar Firmina Sobreira fez diferença na vida dessas pessoas? Como? Por quê?
6. Você sente que a educação pública e a escola pública vem sendo protegida ou atacada no presente? Como? Por quê?
7. Você entende que há alguns incômodos, atritos, desconforto, apatia sobre questões étnico-raciais quanto às desigualdades enfrentada pela comunidade que acessam essa escola? Por exemplo? Por quê?
8. Qual foi a cena mais forte/bonita/emocionante que você viveu como aluno/aluna nessa escola?
9. Você gostaria de acrescentar de mais alguma questão?
(fale mais um pouco sobre isso; me dá um exemplo; me conta essa história.....).

APÊNDICE B – GRUPOS DE SENTIDOS

QUADRO 1 – GRUPOS DE SENTIDOS

A ESCOLA PÚBLICA DÁ SENTIDOS, CRIA EXPERIÊNCIA E FORMA HUMANIDADES

6.1 ESTUDAR: conhecer e formar bagagem: currículo, disciplinas, atividades, minha filha foi premiada, se reconhecer no lugar de estudante; aprovação incondicional; experiência; estudar; estudo; atividades e não tenho vergonha da escola.

Aprovação Incondicional / Disciplina

- Era para disciplinar o estudante, né, aprender que ele tava lá para aprender e eu estudante tá na escola é para aprender, a gente já vem de casa com educação e na escola é só para complementar é educação. Rio Poti (E) - (ex-estudante, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma estudante da Escola Firmina Sobreira).
- [...] quando é colocado na escola pública, não é visto esta cobrança. Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física.
- Eu estou estudando nessa escola porque qualquer uma passa de ano nessa escola. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.
- Sempre aqueles que faltam todos os dias passam no final do ano. A gente que se esforça, que vem todos os dias. Já esses que faltam sempre. No final do ano, a gente só faz uma prova e passa do mesmo jeito. Rio Xingu (RC) Estudante ativo.
- Quando eu vim para cá, eu não tinha conhecimento de como era a escola. Por causa que eu era pequena, eu não entendia muito como funcionava. Então, eu permaneci pelo fato de que era bem mais próximo. Eu não sabia que isso acontecia. Eu só vim ter entendimento sobre isso depois que eu já tive um bom tempo aqui na escola. Eu achei isso bem errado, né? Porém, fazer o quê? Rio das Antas (RC) Estudante ativo.
- Para falar a verdade, no início, quando eu tirava nota boa, eu era aprovado. No começo, eu ficava muito animado. Ficava entusiasmado, o que me dava muito mais vontade de estudar. Só que aí, quando eu descobri que qualquer um, mesmo os que não queriam fazer nada na escola, estavam sendo aprovados, eu desanimei. Porque não estava equilibrado. Porque alguém que se esforça para passar de ano está ainda ficando de recuperação. Enquanto alguém que não está se esforçando passou direto algumas vezes, isso chegou a desanimar. Entendeu? Rio Longá (RC) Estudante ativo.
- Não, eu acho, eu acho que isso aí para mim, pelo menos para mim, não falando, se alguém discorda, eu respeitar a decisão, mas passar de ano na facilidade não é uma vantagem para mim, porque não é algo que eu me esforcei para ganhar. Eu gosto de algo ganhado por esforço, entendeu? E, já como o pessoal passando muito fácil, eu acho que isso já é prejuízo, algo que não vai acrescentar nada, uma experiência, num currículo, entendeu? Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.
- A professora Alaíne, já falou sobre isso aí, que é o governo não quer que muitos estudantes da escola pública ganhem grandes faculdades, essas coisas para ter mais umas aí eles encobrem e é por isso que tem essa facilidade toda de passar um estudante sem experiência alguma. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.
- Aí eles se cobram e por isso que a gente tem essa facilidade toda. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.
- De passar um estudante sem experiência alguma. Rio Longá (RC) Estudante ativo.
- Para acrescentar, a escola deveria ter mais regras. Rio Guaribas (E) - Estudante ativa.

Experiência – Estudar

- Porque, de qualquer forma, cada um vai criar o seu próprio currículo. Aí não adianta eu dizer que eu tenho uma experiência, sendo que eu não tenho. Então, eu continuei para me criar mais experiência. Então, experiência, como é que se diz, de verdade. Entendeu? Rio Longá (RC) Estudante ativo.
- [...] Só para ter um bom futuro é preciso estudar. Rio Guaribas (E) Estudante Ativa.
- Porque querendo ou não, mesmo tendo uma forma fácil de passar, como ele afirmou, de qualquer forma tem uma experiência. Então, é como dizer que você está com uma faca e não quer ajudar não,

só não recebe a experiência de quem não quer, de verdade. Mas se uma pessoa se esforçar e querer, mesmo sendo fácil, ela vai criar experiência para no futuro estudantes a experiência que está criando hoje. Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- Aham. Porque assim, digamos, consequências o dia chega, digamos que um que um estudante chegue aqui e passe toda vez e na fácil, mas no futuro ele vai criar o próprio currículo, mas não vai ter experiência. Ele pode até dizer que teve experiência, concluiu o ensino médio, mas vai ser provado aquilo lá vai vão testar a experiência dele e se ele estiver passado e na marra sem ter estudado, se esforçado, ele não vai saber passar por esse teste, entendeu? Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- Concordo. Porque se você assim, ah, os professores são bons, não é o acontece, né? Mas se eu quiser estudar, eu encontro nessa escola, eu vou ter nessa escola esse espaço para chegar, por exemplo, aonde você quer chegar com o ensino médio, e estabelecido para ir pro mercado de trabalho. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

. Envolver os alunos, foi o melhor meio, isso traz para eles algo bom, pois mostra algo como uma oportunidade de ter estudando em uma escola com toda uma linda história por trás. Rio Parnaíba (E) – (Professora Ativa e ex-diretora).

[...] e vimos o papel fundamental da escola, e hoje eu não vejo um ser humano sem conhecimento de poder se desenvolver sem ele, e é dentro da escola que adquirimos, Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho (COOPERART).

Estudo

- Eu acho que sobre a cobrança, é o estudante que tem que cobrar dele mesmo. Porque não adianta a escola ser rígida, e o estudante não querer. E sobre a questão dos professores, imagina os professores agora. Realmente, eu gosto muito de destacar a professora Alaíne, porque ela sempre mostra para mim e para o pessoal lá da sala a forma de organização da população que ela faz, a modo que ela testa a gente. E o jeito que ela mostra o assunto é muito organizado. Já a aula de professores, que eu não posso citar nomes, não é igual a ela. Porque eles chegam já dando... Eles escolhem tipo de quem vão dar o visto. E eu acho que isso é uma forma muito injusta. Porque eles chegam... Um dia eu fui mostrar um trabalho que eu fiz, e o professor não quis aceitar, pensando que estava incompleto. E uma pessoa da sala tinha feito o mesmo trabalho que eu, e ele deu visto. E eu achei isso injusto, entendeu? Eu fui atrás, e depois que eu fui atrás, ele deu o visto no meu caderno. Só que eu fiquei com o pé atrás da orelha, antes dele dar visto. O que eu acho injusto. Uma pessoa que é menos organizada que uma professora Alaíne devia aprender com ela e abrindo para as palavras dessa maneira de se planejar e de organizar, né, aula. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- Eu acho que, tipo assim, os estudantes em si, eu falo no geral, não só por mim, teria que também valorizar os professores que têm em sala, porque também os professores estão aqui todos os dias se esforçando para ensinar o que eles sabem pra gente e muitos deles não se importam, não liga, não dá nem a mínima pro professor. Aí se sai de casa todos os dias, assim como a gente sai de manhã cedo, a gente sai no intuito de vir aprender, assim como ele sai no intuito de vir ensinar. Aí tem aqueles que vem só para bagunçar, não presta atenção na aula e estressa mais ainda o professor. Aí também os professores também, né? Uma pessoa só para administrar uma sala inteira. Aí fica um pouco difícil. Rio Xingu (RC) Estudante ativo.

- Nós temos que entender que nós estamos tudo no terceiro ano. Nós já estamos mais no fundamental para tá dando trabalho para professor. Claro que a gente como o professor, todos falam, tem a hora de brincar, fazer piada, mas na hora da aula é a hora da aula. A gente tem que aprender a compreender esse no momento da aula para entender o assunto. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- A tem a usam, né? Que eles não precisam citar não. Que tem confusão, que tem o que não presta, que o ensino não presta, que não tem professor bom. Porque generalizam as pessoas que não estão nem aí. Então generalizam tudo isso na escola pública, sendo que a metade das pessoas têm sim o interesse de aprender e tudo mais. E com essa porcentagem de outras pessoas que não li ouvem para distribuir e acabar com a escola fisicamente, tipo, entendeu? Aí acabam generalizando, são as pessoas que têm a o interesse de aprender e de ensinar. Rio Xingu (RC) Estudante ativo.

- Eu aprendi muito, os professora era bem ensinavam bem, daquele tempo que tomava a lição, tabuada, eu aprendi muito. Eu aprendi muito com isso que os professores eram bons tinham um bom a boa educação que ele ensinava pra gente e a gente respeitava os professores. Rio Poti (E) -

(ex-estudante, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma estudante da Escola Firmina Sobreira).

- [...] A ser bom cidadão, pois se não fosse pelo incentivo e todo o apoio que recebi, não estaria onde estou aqui hoje. Rio dos Sinos (E) – Ex-aluno e Licenciando em Física.

- Aqui quando comecei nós recebemos o primeiro dia de aula, nesse dia eu não dormi. Fiquei tão feliz, é difícil receber uma cartilha ela cumprida me lembro que era verde toda ilustrada tão bonita, atraía a gente. Então, eu não lembro muitas coisas, mas lembro um pouco da minha professora que pegava na minha mão para escrever. Tinha o primeiro ano A, primeiro ano B...depois ia estudar em outra escola próximo ao verdão...Na Firmina tinha até o 1 ano, era por letra. Rio Piauí (PI) – Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola.

Currículo

- Aham. Era para ele ser de inteligência artificial, só que nem ele não tem experiência. Ele não tem. E aí é, ele vai especializar e aí para não ficar desmoralizado, ele dá aula do que de cultura, o que eu acho ainda, para falar a verdade mais eficiente para nós, pra gente aprender mais sobre a cultura de onde nós vive, porque e eu acho que assim estudar IA é algo que nós não é algo mais acessível, é algo que qualquer um poderia fazer, não digo todos, mas dá de acessar, muitas pessoas dá de acessar só e nem todos se interessam muito com inteligência artificial, tipo eu não, o meu negócio é eu quero ser programador, então, mas não sou muito fã de inteligência artificial, entendeu? Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- Na hora de dar os conteúdos. Tipo assim, existem matérias que elas são inúteis, que tomou lugares de hoje mais importantes. Uma que é inútil que tomou o lugar da outra. Tipo, tipo assim, é algo mais algo que realmente nós sabemos que nós não vai usar, porque educação no trânsito nós aprende, vamos aprender para na autoescola é algo que nós realmente já sabemos que vamos passar, todo mundo vai passar por isso. Então é algo que eu acho que não precisa estar em escola no momento, pelo menos no momento. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- Já um estudante que ganhou experiência, se esforçou, ele vai ter um currículo, vai dizer que vai poder dizer, afirmar que tem experiência no ensino médio e vai conseguir passar em algum teste. E aí essa escola, portanto, para quem aquele estudante que quiser aproveitar mais, ou seja, explorar mais o que a escola tem a oferecer, vai fazer, vai a escola ser para ele mais importante. Concorda? Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- Um currículo seria o aprendizado. Seria o aprendizado que ele poderia colocar no currículo, dizendo que ele tem o conhecimento de fazer algo. Rio das Antas (RC) Estudante ativo.

- Acho que nos prepare mais pro mercado de trabalho. Vai ficar como ele fala sobre essa experiência, né? Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- Verdade. Só para mim, né? Como ali no José Pereira, que eu estava levantando a mão. Deixa é por causa que ali eu vejo.

- [...] uma escola assim, é uma escola de uma região assim pequena, porém e eles são bem avançados e dão cursos de todo tipo e já tem e já fazem sim a pessoa sair de lá com currículo formado. Rio das Guaiabas (RC) Estudante ativo.

Atividades

- A professora faz vários debates, fala sobre vários tipos de assuntos pra gente debater e colocar. Rio Xingu (RC) Estudante ativo.

- Logo nós estamos num terceiro ano, nós tem que aprender muito sobre redação. Ela mandou muito para fazer e redação sobre vários tipos de racismo, e linguístico, racial, estrutural e é racismo entre as classes, vários tipos de racismo. Ela já levantou, já falou sobre o ela levantou para fazer redação aquela lá. Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- A palestra acho que não passada professor de geografia que ele tava fazendo, era outra de administração. Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- E aí a gente fez carta, fez e várias coisas pra gente apresentar lá na frente. E aí quando a gente estava terminando de fazer e apresentar sobre o assunto. A gente tava quase de apresentar que era o segundo B, aí tava o Lucas e o meu namorado. Eles estavam, que meu namorado entrou e o Lucas foi dar a vez dele de falar, teve um menino lá no fundo que gritou assim: "Sai daí, seu macaco". Aí

tipo a gente não gostou, claro, né? Porque isso é uma coisa muito íntima de se falar. Rio Guaíbas (RC)

- Destaca comunista, direita, a live que a Alaíne fez pra gente. Aí eu fiquei um pouco interessado. Rio Guaíbas (RC) Estudante ativo.

- Ó, depois que o professor de cultura mostrou para nós o depoimento dos Racionais do grupo de rap, eu fiquei e encantado com a história deles, que eu nunca tinha parado para pesquisar o depoimento inteiro. Aí ele me mostrou um pedaço aqui na escola. Quando eu cheguei em casa, eu vi o resto do depoimento inteiro. Eu levei isso tão a sério que hoje em dia, faz umas três semanas que eu virei um rimador, eu rimo em praça. E nós estamos já estamos fazendo sucesso. Vamos fazer camisa. Essas coisas. É algo que eu já quero levar pra frente. Nós também estamos planejando já grafite, só que assim a algo realmente legalizado. Nós pedi a permissão, eh, nós já pedimos permissão para da presidente do bairro para nós grafitar a parede do portinho. Nós vamos fazer uma tipo uma troca, vamos desenhar algo relacionado à saúde, a outra sobre o grupo e a outra é um presente do grupo inteiro. Cada um vai botar um pedacinho, um vai desenhar lá o que eles querem para deixar a marca do grupo lá, entendeu? Se não fosse na escola não teria esse ideia. Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- A escola está fazendo palestras sobre o bullying...mesmo tendo toda essa movimentação de palestra e tal, os estudantes ainda continuam fazendo e realizando as mesmas atitudes. Rio Guaribas (E) - Estudante Ativa.

Não tenho vergonha da escola pública

- Na verdade, a isso não era nem para ter esse não era nem para ter um assunto a não, eu acho que não era nem pra gente ter vergonha, né? Até por causa que isso era uma coisa que tá disponibilizada gente, pra gente aprender. Então não tem por ter vergonha. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- Além do mais tem muitos estudantes de escola pública que estão em maiores faculdades que outros que já participaram de escola particular. Rio Longá (RC)

6.2 SOCIALIZAÇÃO: aconselhamento do professor; seguro na comunidade; ser uma centenária com história e eles terem orgulho; aconselhamento, adoecimento; proximidade de familiaridade com a escola e amizade e história da escola.

Aconselhamento

- Agora, o que tem de bom na escola para mim é conselho. Tem muito professor que aconselha, uma unidade. O conselho da escola é muito forte. O professor tá sempre lá do lado, pegando no pé do estudante. Tem estudante que acha até chato, mas eu acho algo positivo. É algo que levanta. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- [...] mas as professoras ficam incentivando a vim. Rio Guaribas (E) - Estudante Ativa.

- [...] aqui tive orientações de educadores que me levaram a outro nível. [...] O professor Renato, ele é um deles que sempre quando me via fora da sala, ele vinha até mim, me chamava pra sala, assim, aconselhando o melhor. [...] Mas, com as orientações de alguns professores e aconselhando para os caminhos certos, fez muita diferença na minha vida e para comunidade, com certeza também, pois não somente eu, existiram vários outros estudantes que tinham o mesmo pensamento que eu e modelo de rebeldia, ou seja, uma boa parte mudaram. Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física.

[...] muito marcante pra mim, foi de fato o incentivo do professor para minha pessoa, mostrando então, que sou capaz de ir tão longe. Aquilo ali foi bem interessante para mim fez com que eu mudasse bastante. Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física.

[...] E umas das coisas boas são os professores que estão sempre ali para nos apoiar, e a parte ruim é que mesmo tendo esse tipo de professor, existem também aqueles professores que não estão nem aí para os estudantes, acham que todos aprendem da mesma forma e com isso deixando o ensino defasado por não aceitar a bagagem de cada estudante, sabendo então, que cada estudante aprende de forma diferente. E por conta da pandemia muitos estudantes tipo, eu tive o ensino comprometido, bem defasado. A gente atravessou a pandemia com poucas aulas, poucas aprendizagens, a gente voltou e todo aquele prejuízo ficou lá, né? Quando você retornou para escola, você gostou desse retorno? Sim, foi bom, eu sentia falta de estudar. Rio Guaribas (E) Estudante Ativa.

- Agora, o que tem de bom na escola para mim é conselho. Tem muito professor que aconselha, uma unidade. O conselho da escola é muito forte. O professor tá sempre lá do lado, pegando no pé do estudante. Tem estudante que acha até chato, mas eu acho algo positivo. É algo que levanta. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- Uhum. Porque, tipo assim, apesar de problemas que tem na escola e de alguns estudantes não se interessarem, os professores ficam sempre insistindo e incentivando de qualquer forma para que a gente não desista, entendeu? Não fique pelo meio do caminho. Isso é uma coisa assim positiva, pelo menos eu acho, porque tem alguns professores que incentivam, dão apoio, diferente de alguns, porém pelo menos isso tem. Rio Guaíbas (RC) Estudante ativo.

- Essa foi justamente por isso que eu não saí daqui, por causa que se eu não tivesse criado com várias pessoas aqui, eu estaria no José Pereira, né? Por causa que lá era uma escola assim que eu poderia igualar ao Firmina e poderia escolher por ser uma melhor. Mas se não fosse por um ciclo que eu já criei e com várias pessoas, os professores que eu tenho intimidade, eu estaria falando nisso. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- O estudante falta uma semana, a gente já tá ligando, perguntando, procurando a família, a ausência do estudante. Então a gente faz aquele acompanhamento pessoal. Rio Ceará (E) Professor ativo, Ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor.

Adoecimento

- [...] É um trabalho mais do que emprego, naquele sentido de ser um trabalho da ação humana que modifica ambiente natural e ambiente social onde vivemos, ele impacta o ambiente físico, social...então, essa a importância da escola. [...] eu tinha a perspectiva que meu trabalho era chegar passar meu conteúdo da melhor forma possível...dessa forma, eu evitava o vínculos afetivos. [...] Os governantes impor isso para escola como se fosse obrigação da escola e pior como se fosse obrigação apenas da escola. [...] É disso que estou tentando me recuperar que estou te falando, mas a gente pensa na importância da escola desse monte de adolescentes, daí, pensamos, se ele só tem a gente naquele momento. Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora.

- [...] saia da escola esgotada, porque você fechou o portão da escola e vai pra casa e fica lá te hospedando não, eles te acompanham porque você vai tentando, meu Deus como é que eu consigo diminuir o impacto daquele sofrimento então, aqueles problemas, a gente leva e aquilo acabamos sendo uma esponja e dessa forma, adoecemos e assim, eu ficava sempre naquela preocupação. Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora.

Proximidade de casa, familiaridade com a escola e amizades

- Ela foi muito marcante na minha vida porque foi aqui que fiz uma boa quantidade de amigos que tenho até hoje, também foi um local de aprendizagem e mudança na minha vida. Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física.

E, eu vinha pra escola, um dos meus motivos de frequentar a escola, né, que eu estudei, era meu grupo de amigos que eu consegui formar. Então, esse era um dos elementos, né, que me fazia sair de casa, porque eu ia pra escola, ia encontrar uma galera e foi justamente isso é uma das coisas positivas. Rio Guaíbas (RC) Estudante ativo.

- Eu comecei a estudar aqui mesmo pelo mesmo motivo da Clara, por causa que também é a escola mais próxima da minha casa. Só que aí eu continuei aqui mesmo com outras escolas que surgiram ou a escola que já era mais próxima da minha casa, que agora tem terceiro ano. Eu decidi permanecer aqui pela experiência, pelo pessoal que eu já conhecia, entendeu? Que eu já estava familiarizado. Rio Longá (RC) Estudante ativo.

- E, eu vinha pra escola, um dos meus motivos de frequentar a escola, né, que eu estudei, era meu grupo de amigos que eu consegui formar. Então, esse era um dos elementos, né, que me fazia sair de casa, porque eu ia pra escola, ia encontrar uma galera e foi justamente isso é uma das coisas positivas. Rio Guaíbas (RC) Estudante ativo.

- [...] é como se fosse um lugar de violência [...] foi totalmente ao contrário do que falaram, [...] a medida que fui me aprimorando aqui, eu fui me apaixonando, durante muito tempo era só aquela coisa do contexto, o trabalho, você vai criar um vínculo com corpo discente, com os colegas. Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora.

- O sentido dela é que fica perto da casa da gente que dá mais oportunidade para gente aqui no bairro que de primeiros estudantes a respeitava os professores, né, mas agora é difícil você

estudar e ter uma professora que quer ensinar e tem um dos estudantes que quer aprender os outros não tá difícil de primeira era mais fácil que os estudantes respeitavam os professores. Rio Poti (E) - (ex-estudante, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma estudante da Escola Firmina Sobreira)

- Nossa escola é um bairro onde as pessoas são pobres, mas que são acolhidas pela escola. A gente dá todo suporte, é um acolhimento. Rio Ceará (E) - Professor ativo, Ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor.

História da escola

- Ninguém se importa com a história da escola, eu fui percebendo isso, é uma coisa muito triste, ao perceber isso. [...] então, eu tentei trabalhar dentro a respeito da escola, com os estudantes. [...] eu sempre falo para os estudantes. Envolver os estudantes, foi o melhor meio, isso traz para eles algo bom, pois mostra algo como uma oportunidade de ter estudando em uma escola com toda uma linda história por trás. [...] tudo isso é um exemplo dessa desvalorização, então, eu entendi que os caminhos são os estudantes. Eu sabia que era uma escola antiga, mas não me ligava muito na história da escola, foi no ano de 2010 a 2011 que eu assumi a direção da escola, diretora adjunta, então, nesse intervalo aí, pois foi nesse período que fui conhecer a história da escola, veja só, eu cheguei no ano 2000 e depois de 10 anos depois sendo professora da escola não tinha pesquisado a respeito sobre a mesma. Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora.

- Dessa forma, eu fico querendo entender que uma escola tão importante, ela não é só uma escola, ela é a escola. É uma escola criada no projeto de 1910, quando foi instaura escola pública gratuita laica...aí se tornar a escola normal, oficial...não tinha professores, os que tinham eram leigos. Rio Parnaíba (E) - Professora Ativa e ex-diretora.

- O professor de cultura falou que justamente por essa história da escola, a escola deveria ter se tornado um patrimônio do bairro, da cidade. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- Ela foi uma das primeiras escola que teve acesso a homens e mulheres. A profa Alaíne já falou. Rio Xingu (RC) Estudante ativo.

- O Firmina Sobreira sempre foi uma referência pra nós aqui da comunidade, questão da associação, nos aproximamos mais da direção do Firmina Sobreira. [...] Quando as matrículas estão aberta, eles pedem para a gente divulgar dentro do nosso grupo, tivemos também a oportunidade de fazermos reuniões para as associações aqui no bairro que não tem sede. [...] Essa aproximação facilita muito, essa integração, escola e comunidade. [...] a escola além de passar conhecimento, nós moradores da comunidade de baixa renda, só temos acesso à educação através da escola pública, e vendo que é uma escola com direção bem acessível que procura integrar comunidade e escola para poder tá fortalecendo as ações desenvolvidas dentro da nossa comunidade, assim, divulgando o nosso trabalho que é o artesanato...eu já tive a oportunidade de palestrar sobre o artesanato em outros lugares por meio da Escola Firmina Sobreira. Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e membro atualmente Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART).

[...] Eu costumo até dizer que as culturas se encontram aqui, nós aqui com a associações e cooperativas de artesão. [...] Corredor cultural fortalecendo então, até chegar o encontro dos rios, a gente sabe que essa história tem que ser escrita e preservada e mantida de geração por geração, pois muitas das vezes as pessoas viam o Poti Velho como bairro da zona norte, bairro de pessoas carentes, pobres e de violência, e podemos ver depois da organização da comunidade em si, procuramos mostrar que o Poti Velho tem um lado bom, o lado da história, o lado da preservação de família tradicional, aqui a quando chega na praça do Poti quase todas nós somos parente, e tudo isso é passado de geração a geração os moradores de suas casas. [...] nossos governantes possam ver essa importância e manter viva e valorizar e passar esses conhecimentos aos nossos jovens e todos aqueles que se fazem moradores de Teresina. Rio Itapecuru (E) – Ex-presidente e atualmente membro da Associação dos Artesãos de Cerâmica do Poti Velho e membro atualmente Cooperativa de Mulheres Artesãs do Poti Velho (COOPERART). Raimunda Teixeira da Silva.

- Quando eu vim me entender, já existia Colégio Firmina Sobreira, pois este colégio Firmina Sobreira, ela foi inaugurada em 1934, e minha mãe teve a primeira filha em 35, e aqui, ele(pai) comprou esse terreno e em 34 ele fez essa casa e aqui eu fiquei até hoje, graças a Deus nunca

mudei daqui, gosto muito desse lugar, eu não troco de lugar, e não troco esse lugar por lugar nenhum.

-Quando eu vim entender, já havia o colégio Firmina Sobreira, porque este colégio Firmina Sobreira, foi inaugurado em 1934. Eu tava pensando lá no lado diretora dizendo, foi a minha mãe em 1926 estudou na Escola do Estado e ficava bem aí na beira do rio onde era casa da finada Irenita, e 1926, ela tinha 12 anos, ela sabia até o nome da diretora chamava Gertrude e o nome da professora era Osimar, e minha mãe se formou naquela o alfabeto cursivo, né? E toda receita que vinha pra cá dos médicos, só a mamãe que lia porque ela se formou naquelas letras que era só um garrancho, ela lia todas as receitas que o pessoal vinha pedir. Rio Piauí (PI) – Comunidade externa: Filha de uma ex-aluna da Escola do Estado (1926), ex-zeladora da escola, ex-agente saúde, filha, mãe, avó e bisavó de pessoas que estudaram e estudam na escola, 2024).

Preocupação com o futuro

- [...] olha as portas para você obter suas conquistas estão aqui na escola pública, porque nem todos têm condições de pagar uma escola particular. Então, aqui a gente procura dar o máximo para vocês. Então o eu diria que um degrau muito importante para a vida dos nossos estudantes aqui do bairro e, é a nossa escola, a escola pública. Rio Ceará (E) - Professor ativo, Ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor.
- [...] ela foi praticamente a primeira escola da zona norte, e isso remete ao surgimento de oportunidades, assim, abrindo caminhos para o avanço na educação na comunidade. [...] por ela ter sido a primeira escola e por muito tempo sendo a maior referência da zona norte, ela teve esse papel importante que é o de abraçar a comunidade. [...] a escola pública foi minha referência do início até agora, tanto que estou me informando também na escola pública e para mim, isso é muito importante, valorizando minha origem. Rio dos Sinos (E) - Ex-estudante e Licenciando em Física.
- Queriam estudar para vencer e melhorar mais e subir de cargo, a o Ensino Médio Ensino para receber mais, pois o trabalhador só ganha mais quando se qualifica. Aí muitos abandonaram porque não conseguiam sair dessa rotina, né, trabalhar de dia e estudar à noite, né? Rio Poti (E) - (ex-estudante, filha da D. Luzia, o Rio Piauí e mãe atualmente de uma estudante da Escola Firmina Sobreira)
- [...] a partir da escola é que ele vai ter uma vida melhor. [...] ganho muito grande para a nossa comunidade, que é a na maioria, pobre. [...] faz um diferencial, porque a gente procura dar todo o recurso, todo o suporte para o estudante adquirir até as inscrições para o Enem. A gente encaminha os estudantes, leva para o laboratório, faz a inscrição de todos e fica acompanhando. Rio Ceará (E) – Professor ativo, Ex-gestor, professor da rede privada e atual diretor.
- Porque querendo ou não, mesmo tendo uma forma fácil de passar, como ele afirmou, de qualquer forma tem uma experiência. Então, é como dizer que você está com uma faca e não quer ajudar não, só não recebe a experiência de quem não quer, de verdade. Mas se uma pessoa se esforçar e querer, mesmo sendo fácil, ela vai criar experiência para no futuro estudantes a experiência que está criando hoje. Rio Longá (RC) Estudante ativo.
- Aham. Porque assim, digamos, consequências o dia chega, digamos que um que um estudante chegue aqui e passe toda vez e na fácil, mas no futuro ele vai criar o próprio currículo, mas não vai ter experiência. Ele pode até dizer que teve experiência, concluiu o ensino médio, mas vai ser provado aquilo lá vai vão testar a experiência dele e se ele estiver passado e na marra sem ter estudado, se esforçado, ele não vai saber passar por esse teste, entendeu? Já um estudante que ganhou experiência, se esforçou, ele vai ter um currículo, vai dizer que vai poder dizer, afirmar que tem experiência no ensino médio e vai conseguir passar em algum teste. E aí essa escola, portanto, para quem aquele estudante que quiser aproveitar mais, ou seja, explorar mais o que a escola tem a oferecer, vai fazer, vai a escola ser para ele mais importante. Concorda? Rio Longá (RC) Estudante ativo.
- Passou a pessoa dizer assim: "Ah, e, vamos acabar com isso, mas a pessoa tem que pensar, que como é que vai ser depois? Que isso acontecer? A pessoas só tá pensando no presente, enquanto não se preocupa com as consequências do futuro. Entendeu? Então, a falta de esperança, que eles estão se reclamando muito com as experiências que estão tendo hoje, e se exterminar poucas

experiências que nós estamos tendo hoje, como é que vai ser pior sem a experiência no futuro, entendeu? Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

Formação Técnica

- Eu já discordo um pouco. Porque assim, a escola agora ela não oferece uma educação de qualidade para mercado de trabalho. Mas, tipo, se for assim para formar um currículo, para dizer que concluiu o ensino médio, é, essa escola é boa para isso. Mas agora para dizer que tem conhecimento pra formação técnica, eu discordo. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- Sim. Tipo assim, até uma forma de preparar mais para o ENEM, entendeu? Porque o ensino assim aqui, eu acho muito, muito fraco. Ele não prepara tão bem para uma prova que é pro o ensino médio. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- [...] Acho que nos prepare mais pro mercado de trabalho. Vai ficar como ele fala sobre essa experiência, né? O que seria essa experiência que ele diz que o currículo, né, deveria estar ali acompanhando assim para entrar no mercado de trabalho tem várias opções, tem o curso técnico e tem a faculdade. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

[...] para mim, a escola deveria oferecer, tipo assim, e, caminhos para curso técnico grátis e preparar para fazer a prova para passar na faculdade. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

Vocês têm muitas coisas para colocar? Aqui para esse momento para a gente encerrar, vocês têm algo mais para falar?

- Falar a nossa prioridade com essa do curso técnico que ela já falou coisas nesse sentido que atende. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- É isso exatamente. Rio Amazonas (RC) Estudante ativo.

- É isso, exatamente. Nós temos aula de informática o básico de computação. É até por causa que desde o tempo que eu me entendo por gente dessa escola, a sala de computação sempre esteve lá. Teve, sempre teve tudo lá, só que a gente nunca teve acesso e isso é uma coisa muito estranha, né? É só de enfeite. Rio das Antas (RC) Estudante ativo.

- Ela deveria indicar os estudantes para entrar na área de trabalho, como se fosse uma ponte entre o mercado de trabalho e o próprio estudante. Isso facilitaria enormemente as nossas vidas. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

- Porque assim, e, eles tomam uma quantidade enorme de tempo para não agregar praticamente nada. Tipo assim, o mesmo ensino que eu tenho aqui é a mesma coisa de lá. E esse tempo que tava sendo gasto e poderia ser investido em curso técnico de alguma coisa, só que eles não faziam nada disso aí, era literalmente só para tomar tempo. E hoje eu faço terceiro ano aqui e o preparatório à tarde. Então foi uma forma de eu me dar mais bem na parte dos estudos. Rio São Francisco (RC) Estudante ativo.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ANÁLISE DAS
ENTREVISTAS – TCLE****Prezado(a) Participante:**

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “Sentidos da escola pública a partir das narrativas da comunidade escolar do Poti Velho – PI”, desenvolvida por mim, Profa. Mestra Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima, acadêmica do curso de Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob a orientação da Profa. Doutora Betina Schuler. O objetivo do estudo é analisar os sentidos da escola pública para uma comunidade de Teresina – PI e seus desdobramentos na problematização sobre o racismo escolar. Sua participação é justificada pela necessidade de ouvir as pessoas integrantes dessa comunidade educativa sobre suas experiências com a escola pública.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Com isso, esta pesquisa visa contribuir entender a escola pública focando nos conceitos de democracia, cidadania, comum e público para entender o funcionamento da escola pública. Para sua realização serão realizadas entrevistas como instrumento de produção de dados a partir de um roteiro semi-estruturado. Portanto, você está sendo convidado(a) a participar da entrevista, a qual será gravada e posteriormente transcrita.

Para análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, o projeto prevê:

A - Manter o anonimato dos participantes (utilização de nome fictício), caso eles queiram. A participação será voluntária, sem acarretar nenhum vínculo empregatício.

B - A utilização de imagens contida nos registros escritos só ocorrerá mediante prévia autorização.

C - Sempre que julgar necessário o participante, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo *e-mail* vilani@ifpi.edu.br ou pelo telefone (86) 99831-0454.

Em cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 488/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que pode ocorrer alguns desconfortos ou até mesmo constrangimento provocados pelas perguntas do

roteiro semiestruturado que poderão ser minimizados pela liberdade de em qualquer momento declinar em participara da pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não participar.

Este termo será assinado em duas vias, uma pela pesquisadora e outra pelo participante da pesquisa sendo uma delas entregue ao participante e outra mantida pela pesquisadora. Ao assinar este documento, você também concorda com a utilização de sua imagem contida em registros fotográficos para os fins dessa pesquisa.

A participação na pesquisa não trará benefício direto, porém contribuirá para o aumento do conhecimento tanto no âmbito pessoal e quanto coletivo sobre o tema estudado e os resultados poderão auxiliar a realização de estudos futuros, que serão divulgados através de publicações em periódicos científicos e outros. Assim, acredita-se que os benefícios superam os prováveis pequenos riscos de desconforto que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, eu declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;
- () Autorizo a reprodução da entrevista.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a Participante

Profª. Mestre Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima. (Pesquisador responsável)