REFLEXÃO ACERCA DA AUTONOMIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DO ESPAÇO-TEMPO PARA O DEBATE COLETIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA

A REFLECTION ON PEDAGOGICAL AUTONOMIZATION IN FAVOR OF SPACE AND TIME FOR COLLECTIVE DEBATE AND IN-SERVICE TRAINING OF THE EDUCATION WORKERS IN PUBLIC SCHOOLS IN PERIPHERAL AREAS

Silvério Augusto Moura Soares de Souza[1]

Resumo

A finalidade deste trabalho é refletir acerca das dificuldades em que as escolas públicas de periferia enfrentam com o cerceamento (ou falta) de autonomia em relação a um *processo pedagógico ampliado*. Para tal, serão levados em conta o projeto de licença para a capacitação em uma capital da região Nordeste; o trabalho extensionista desenvolvido no Complexo do Salgueiro e a investigação do Núcleo de Articulação do Trabalho Educativo (NUARTTE) a respeito das necessidades das escolas públicas periféricas na direção da (des)colonialidade do processo educativo. O trabalho sugere pistas de como sensibilizar o corpo de trabalhadores de escola periférica a fim de promover autonomamente uma reorganização pedagógica em prol dos espaços e dos tempos escolares.

Palavras-chaves: Autonomização pedagógica. Escola pública periférica. Reorganização escolar.

Abstract

The purpose of this work is to reflect on the difficulties faced by public schools in peripheral areas due to the restriction (or lack) of autonomy in relation to a broader pedagogical process. To this end, the study will consider a training leave project in a city in the Northeast region; the extension work developed in the Salgueiro Complex; and the research conducted by the *Núcleo de Articulação do Trabalho Educativo* (NUARTTE) regarding the needs of underprivileged public schools towards the (de)coloniality of the educational process. The study suggests ways to raise

[1] Professor Associado da Faculdade de Educação/UFF. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Mestre em Educação (UNIRIO). Pedagogo (UNIRIO). E-mail: samssouza@id.uff.br . ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8262-4256 .

awareness among the staff of peripheral schools, encouraging them to autonomously drive a pedagogical reorganization that transforms school time and space.
Keys words: Pedagogical autonomization. Peripheral public school. School reorganization.

Introdução

A finalidade deste trabalho, além de apontar pistas, é trazer uma reflexão acerca das dificuldades que as escolas públicas de periferia enfrentam com o cerceamento (ou falta) de autonomia em relação a um *processo pedagógico ampliado*, no qual tais instituições precisariam organizar os seus currículos para melhor interagir com estudantes e comunidades dos territórios em que se localizam - entre outras, nas perspectivas sociopolítica, histórica, cultural e estética. Em suma, poder elaborar e vivenciar coletivamente o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), fortalecendo a autonomia escolar e minorando influências das políticas de controle pedagógico que reafirmam o currículo prescrito e padronizado e a imposição censitária nas avaliações externas.

A fim de dar suporte metodológico a este exercício, serão levados em conta o propósito do projeto de licença para a capacitação em uma capital da região Nordeste, entre março e primeira semana de junho de 2025; o trabalho extensionista desenvolvido no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, especialmente nos anos de 2024 e 2025; além da investigação bibliográfica do Núcleo de Articulação do Trabalho Educativo (NUARTTE), sobretudo a partir de 2023, a respeito das necessidades das escolas públicas periféricas na direção da (des)colonialidade do processo educativo.

Tal projeto para a capacitação teve como proposta a investigação do trabalho pedagógico na educação escolar e não escolar e a formação continuada em escola pública, pelo estímulo a experimentar atividades extensionistas em outros contextos escolares, dando seguimento às pesquisas frente ao fenômeno da dualidade educacional. Ou seja, previa-se uma possibilidade de ação formativa para trabalhadores da educação em seu *locus* de trabalho, com o propósito de refletir o

processo escolar e não escolar (mas de cunho pedagógico) dentro da escola, através da problematização do currículo mínimo e do caráter processual do PPP, na perspectiva da Educação Popular. Salienta-se que esse propósito não se distanciava do trabalho extensionista em desenvolvimento no Salgueiro nem dos textos trabalhados no NUARTTE com os quais se buscava refletir possibilidades de mudança curricular real para esta escola dual, bancária e apartada de culturalidade local.

Neste sentido, considerando as peculiaridades do território em questão e a natureza quantitativista e meritocrática da atual política educacional nacional que rege as redes públicas e as unidades escolares, como sensibilizar o corpo de trabalhadores da educação de uma escola pública contemporânea, em território periférico, a fim de promover espaços e tempos para o debate coletivo de suas questões em encontros pedagógicos regulares e, em particular, para a formação continuada na escola?

Certamente, é a necessidade intrínseca do coletivo dos trabalhadores da comunidade escolar, considerando as suas demandas ordinárias e específicas, o que poderá proporcionar uma *reorganização do trabalho pedagógico*, levando assim, a possibilidade de debater um PPP de natureza emancipatória. Todavia, para tal, necessário se faz a presença de pelo menos alguém com sensibilidade pedagógica (orientadora pedagógica?) que possa mediar esta reorganização, pois o corpo de trabalhadores da escola precisa estar motivado apesar da excessiva e, por vezes, difíceis condições de trabalho e de segurança nesses territórios.

Gestão democrática, um legado histórico do período da *redemocratização* na segunda metade dos anos de 1980 ou uma quimera?

O Art. 14, inciso I (LDB/1996), que prevê a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, tende a provocar a participação coletiva e romper com as decisões centralizadoras, promovendo, portanto, um debate horizontal típico de uma gestão democrática. Todavia, ao

contrário do que preconiza esta gestão, o espaço-tempo para esta participação em grupo, que precisa ser processual, haja vista a necessidade das avaliações contínuas do PPP para o seu acompanhamento, não costuma fazer parte do planejamento, nem mesmo da cultura pedagógica das unidades escolares. Sendo assim, a distância entre esse ordenamento e a realidade das escolas precisa ser debatida e reorientada. Pois, esses sujeitos que compõem estas comunidades precisam se encontrar não somente para identificar, refletir e fazer encaminhamentos coletivos em prol da escola pública e de suas finalidades educativas e sociais, mas também para dar continuidade à sua formação na própria escola.

Jamil Cury (2015, p. 205) alega que "a gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos" e, assim, se situa em oposição ao autoritarismo. Desta forma, as relações de poder verticalizadas no sistema escolar correlacionam-se com a falta de autonomia e de participação das escolas frente às redes públicas de educação, bem como dos professores, responsáveis e estudantes frente à gestão escolar. O traço conservador do autoritarismo na estrutura e na funcionalidade da educação continua a desafiar até mesmo as políticas voltadas à democratização da escola.

Entretanto, Jamil Cury (2015, p. 200) relembra "o sucesso na retomada do Estado de Direito, através da redemocratização política", fundamental para o "processo constituinte de 1987" e, em particular, para os debates e os avanços no campo da educação.

De fato, nesse período da redemocratização, na segunda metade dos anos de 1980, foi momento de efervescência entre educadores e instituições progressistas. De Rossi (2003) traz a realidade vivida em São Paulo, por exemplo, mostrando as articulações coletivas entre professores, seus interesses comuns, além de um despertamento enquanto "sujeitos políticos, coletivos, portadores de identidades" (2003, p. 323). Paralelamente, no campo, projetos foram criados como desdobramentos do Projeto Inajá (1987-1990), este, constituído para formar

professores leigos no Médio Araguaia. Segundo De Rossi, "a luta pela escola foi fundida com a luta pela terra liderada pelo bispo D. Pedro Casaldáglia" (2003, p.322).

É verdade que em meio à precarização e à insegurança social, professores e educadores de escolas públicas, lideranças de esquerda, sobretudo, construíram os Projetos Políticos Pedagógicos de inovação emancipatória. Inclusive, apesar das dificuldades materiais e burocráticas,

> os educadores desenvolveram novas sociabilidades nas escolas, interagiram com comunidades, sindicatos e movimentos sociais; alteraram regras e ampliaram tempos e espaços de ação, criaram calendários específicos que asseguraram encontros coletivos periódicos dos docentes para: inovações e análise das propostas curriculares oficiais, trocas de experiências, cursos, leituras. (Cunha, 1991, p. 92 *apud* De Rossi, 2003, p. 325-326)[2].

Aqui percebe-se a grandeza dessas conquistas a partir da força e da motivação de um coletivo, sobretudo porque não vigorava uma legislação como acontece na atualidade. Em oposição a esta resiliência, salienta-se que hoje esse professorado não vivencia mais essa pujança, tornou-se uma categoria fragmentada.

Contudo, apesar da existência de uma legislação favorável ao processo de gestão democrática, não existe um verdadeiro projeto de Estado e de longo prazo para a Educação que atinja toda a população. O que se observa é a ausência de uma educação de qualidade socialmente referenciada, de uma real valorização da carreira docente e de uma ruptura das políticas educacionais gerencialistas.

De fato, a gestão democrática pode ser considerada como um dos dois pontos primordiais à organização pedagógica de escolas comprometidas tanto com o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos quanto com as relações que os

[2] CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

envolvem naquelas comunidades. Segundo Cury (2002), para a superação do autoritarismo do período golpista civil-militar (1964-1985), no referido período de redemocratização, adveio uma nova ordem constitucional com a inclusão do princípio da gestão democrática para as "escolas oficiais", constatado no Art. 206, inciso VI da Constituição Federal (CF) de 1988.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996) irá tratar a gestão democrática que, em particular, no caput do já referido artigo 14, reza que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica". De fato, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996 determinam que a regulamentação da gestão democrática, enquanto princípio fundamental da Educação, seja de responsabilidade de cada estado. Porém, fica a dúvida sobre o porquê das 26 unidades da Federação mais o Distrito Federal, quase 40 anos após a promulgação da CF, em torno da metade, somente, elaborou a sua lei complementar para reger esse princípio. Cabe aqui um outro questionamento feito corolário a partir do que já foi indagado: dessas leis complementares, quantas preveem uma "governação democrática" no âmbito pedagógico da escola, tendo em vista a incompletude democrática de espaços muitas vezes ditos "participativos", mas com o seu processo pedagógico-educativo sob tutela. Aliás, no balanço final do II PNE (2014-2024), na Meta 19 Gestão democrática, esse indicador não atingiu 50% de seus objetivos[3].

É preciso compreender a gestão democrática enquanto ideário para uma educação integral, inclusiva e de cunho emancipatório. Todavia, o que há, em grande medida e em diferentes proporções, é uma escola pública dual, conservadora e autoritária, cujos valores e crenças se juntam às atuais políticas reformistas que o sistema capitalista financeirizado promove para a "educação". O resultado desta fusão

[3]Dado obtido na terceira live promovida pelo GT 05 – Centro Oeste da ANPED: Gestão democrática no novo PNE: propostas, avanços e limites. Link: https://www.youtube.com/watch?v=DE_aDZUN-tk&t=3807s ; Acesso em março de 2026; minutagem: 53:40 min – live relativa ao III Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036, ainda instituído pelo Projeto de Lei 2614/2024 (precisa ser sancionado pelo Executivo após a sua aprovação já concluída na Câmara e no Senado).

produz, assim, instituições neotecnicistas[4], cuja *avaliação externa* leva a uma disputa pelo pedagógico da escola (entre educadores e empresários da educação), capaz de alterar tanto os objetivos do ensino, quanto os próprios conteúdos e métodos de seu processo (Freitas, 2014). Ressalta-se que a alteração desses objetivos, neste caso, vai na direção da padronização da cultura escolar, embarreirando os avanços da escola no que diz respeito a uma matriz formativa ampliada, favorecendo o próprio currículo mínimo.

O segundo aspecto primordial para a organização escolar, trata-se do Projeto Político Pedagógico pelo qual é preciso, também, se compatibilizar com o ponto de vista emancipatório, no sentido de manter coerência ao espírito democrático à época de sua primeira formulação. Pois, como já posto, o projeto pedagógico se constituiu no seio de projetos educacionais no movimentado período de luta pela redemocratização do país (De Rossi, 2003).

De Rossi (2003) ratifica a natureza emancipadora daqueles PPPs cujas

> bandeiras de luta aglutinaram-se em torno de princípios de democratização da escola pública, acesso e permanência dos alunos, prolongamento do tempo de escola para oito anos, o direito ao ensino público e gratuito para todos, qualidade do ensino, inovações curriculares, a gestão democrática e a formação (continuada) do professor (De Rossi, 2003, p. 326).

Salientam-se os avanços na contemporaneidade de algumas dessas bandeiras, porém, sempre em disputa com o projeto neoliberal conduzido por empresários da educação. Neste sentido, é possível enxergar, na contemporaneidade, que o projeto neoliberal para a educação arrefeceu os ânimos daquela educação efervescente. O achatamento salarial, a escassez de tempo de trabalho, a fragmentação da categoria com o individualismo exacerbado e as benesses meritocráticas, a responsabilização aos professores pela atuação dos alunos em sala de aula como desdobramento de

[4] Neotecnicismo é constituído pela meritocracia, pela responsabilização dos professores e das unidades escolares e pelo processo de privatização da Educação. É o retorno do tecnicismo no advento do neoliberalismo (Freitas, 2014).

resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala, a própria condição de saúde dos servidores e contratados, entre outras questões, promovem um desinteresse político em uma parte considerável dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, se o PPP na dimensão política, precisa se comprometer com a "formação do cidadão para um tipo de sociedade", na dimensão pedagógica, necessita organizar o processo educativo definindo as suas ações com coerência ao princípio educacional estabelecido. Destarte, por Ilma Veiga (2003) e por Vera De Rossi (2003), pode-se pensar este projeto sob duas perspectivas epistemológicas antagônicas: a *emancipatória*, sob a égide da forma na qual foi constituído naqueles tempos de redemocratização; e a *regulatória* (ou empresarial), ressemantização da anterior, na "lógica do planejamento estratégico empresarial [...] e concebido como instrumento de controle" (De Rossi, 2003, p. 325), isto é, com "caráter regulador e normativo da ciência conservadora" (Veiga, 2003, p. 269).

Em que pese a influência hegemônica dos empresários da educação no cotidiano escolar frente ao fenômeno da *dualidade educacional*, para a construção da gestão democrática nas escolas públicas no Brasil, é preciso enfrentar ainda a realidade dos cotidianos escolares e de suas sociabilidades, não somente na concreção das ações palpáveis, mas nas inter-relações das subjetividades entre os sujeitos e os coletivos plurais. Destaca-se, desse modo, a necessidade de encarar as influências sociohistóricas/estruturais do corte classista e do colonialismo/patriarcado; do racismo/escravismo e das questões de gênero. Afinal, as discrepâncias sociais traduzem, diretamente, essa dualidade educacional, inclusive, na lógica das políticas públicas (Souza, 2013).

Escola de periferia: entre conhecimentos, saberes e processos sociopolítico-culturais; entre autonomia e reorganização escolar

Os fatores sociopolítico-culturais os quais asfixiam não somente os ideais pedagógicos progressistas mas a própria potência do corpo discente da instituição pública, vão promover um processo de escolarização de conteúdo mínimo para esses

indivíduos das classes mais desfavorecidas, perpetuando, assim, a *norma* da escola dual estabelecida desde os primórdios da escola pública: ler, escrever e contar para eles e elas; porém, com uma atualização na contemporaneidade que é a aprendizagem de alguma tecnologia a fim de transformar essas pessoas em consumidores e favorecer o mercado. Em suma, o corte classista se mantém e continua a promover desigualdades social e educacional. Em particular, a dualidade educacional é um fenômeno presente na realidade escolar nacional: "tanto para formar os intelectuais daquela classe desejosa em manter o poder, quanto para preparar os filhos das classes populares para tornarem-se peças de engrenagem através de uma educação aligeirada e, portanto, superficial e acrítica" (Souza, 2008, p. 11).

Para confrontar essas estruturas de longa duração que consolidam a dualidade educacional até os dias de hoje, é preciso estar amparado pela compreensão de um ideário educativo que resista aos ditames desses processos colonizador e neocolonizador, pelos quais o Brasil tem profundas marcas. Desse modo, o ideário da Educação Libertária dá a sua contribuição, pois ele promove a compreensão e a harmonia entre as dimensões individual e social das pessoas. E é na relação indivíduo-sociedade que se conscientiza de que a liberdade de cada um precisa coexistir em detrimento do autoritarismo; e a solidariedade, do individualismo. Posta esta diretriz ética-política, certamente "o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração" (Souza, 2008, p. 12) tenderá a se colapsar em nome de uma reestruturação sociocultural na qual proporcionará um fortalecimento identitário institucional.

Lenoir (2017), um dos colaboradores do pensamento/educação anarquista na atualidade, apresenta 'a escola do povo' através do entendimento de Guillaume sobre a *autogestão pedagógica,* de forma a conjugar as "aprendizagens de saberes académicos" com o processo social envolvido. Esta referida escola "deve permitir ao povo desenvolver o seu próprio sistema de valor e de funcionamento. A escola, a classe, tornam-se laboratórios sociais onde se constroem, debatem-se, decidem-se,

testam-se, aperfeiçoam-se [...] outras modalidades de gestão e administração das sociedades humanas". Para tal, é premente a articulação entre o pedagógico e o social, pois, na ausência deste, o processo autogestionário pode vir a ser "um excelente instrumento de dominação" (Lenoir, 2017, p. 70).

Certamente, essa escola do povo, na sua natureza política pedagógica, dialoga tanto com a perspectiva da pedagogia social (Silva, 2011) como a da pedagogia de favelas (Arouca&Cardoso, 2022) em cujas origens esses autores vão encontrar-se na relação paulofreiriana do oprimido-opressor para desenvolver seus argumentos a fim de construir uma educação popular. Arouca & Cardoso (2022) oportunizam a riqueza sociocultural desses territórios de favela, cujos sujeitos se caracterizam pelas vulnerabilidades sociais, mas que resistem criando e recriando "culturas e saberes diversificados, produzindo arte, ciência, estética" e tendo a solidariedade como estratégia de resistência. Esta confluência de campos na escola possibilita estabelecer uma relação entre cultura popular e educação. Desse modo, a escola pode se integrar nesse contexto multicultural, superando o próprio estreitamento curricular.

De fato, a pedagogia de favelas é a ruptura de modelos de aprendizagens naturalizadas. É a possibilidade da escola se envolver não somente com as atividades de escolarização, mas podendo assumir as atividades não escolares de cunho pedagógico em um cotidiano formativo, sob uma governação democrática. Por sua vez, em Silva (2011), a pedagogia social aponta o direito à educação em um horizonte para além da educação escolar, reconhecendo a função social da escola pública. Ademais, a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito fazem parte desta abordagem pedagógica, além da valorização das relações sociais e humanas, bem como o trato com a terra e o meio ambiente (Silva, 2011).

A inserção do *movimento sociocultural* na escola de periferia, em particular, tende a contribuir para a valorização do processo educativo multidimensional e ao sentimento de pertencimento das pessoas socialmente desfavorecidas. Para este propósito, a comunidade escolar precisa assumir fortemente a sua autonomia pedagógica em nome da democratização de sua gestão. Isto significa uma franca

comunicação entre equipe pedagógica, administrativa, colegiados escolares e de todos os membros da comunidade com o intuito de tratar, de forma transparente, as temáticas pertinentes às sociabilidades e às concepções socioeducacionais; e as reais necessidades da escola e de seus sujeitos. Neste sentido, o debate coletivo e a formação continuada na escola (enquanto formação mútua e horizontal) podem proporcionar caminhos pedagógicos pelos quais aquele movimento sociocultural logrará a integração escola e território, com efeito de identidade potente àquela comunidade escolar.

Sendo assim, as pedagogias tradicionais não dão conta das múltiplas demandas do território de favela, pois não prevê nos currículos tais necessidades as quais fazem parte do cotidiano do alunado. Realça-se a importância de uma aproximação às práticas pedagógicas dos possíveis movimentos sociais da região, tudo em prol de motivar os estudantes enquanto sujeitos históricos, ativos e comprometidos com o seu processo formativo.

As escolas de periferia deveriam ter este papel relevante de construir conhecimentos e saberes a partir de contexto sociopolítico-cultural do estudante, mas ter, também, a responsabilidade de levá-los a refletir e questionar para além das fronteiras do território, ou seja, em uma relação micro-macro.

Ação formativa para trabalhadores da educação em seu *lócus* de trabalho: dificuldades e desafios

O aporte da pesquisa no NUARTTE vem se desenvolvendo considerando a necessidade de investigar a articulação do trabalho educativo, com finalidade escolar e/ou não escolar em espaços públicos. A essencialidade dessa investigação está nos meios pelos quais pode-se fazer a crítica da excessiva escolarização das escolas públicas, formatada por uma política educacional de resultados. Isto significa ter a liberdade de se debruçar nas categorias libertárias; na concepção dialógica freiriana; na

crítica do Boaventura de Sousa Santos à linha abissal ditada pelas epistemologias do Norte; nos elementos que constituem o aparato pedagógico do processo educativo numa perspectiva integral e inclusiva, na premência de uma educação popular, sobretudo em territórios de vulnerabilidade social.

Fazer uma reversão epistemológica nos trâmites do processo educativo para as camadas populares terem uma garantia com o seu desenvolvimento pleno enquanto seres humanos e cidadãos soa quase como uma quimera. Isso ocorre diante de uma sociedade organizada sob um corte de classe com vantagens meritocráticas - além das múltiplas discriminações[5] de raça, de gênero e de orientação sexual - em um sistema econômico que explora e marginaliza as camadas inferiores.

Desse modo, a limitação para a implementação dessa ação formativa na escola é fato. Ela começa com a inexistência[6] de reuniões pedagógicas regulares e frequentes do coletivo da escola e de uma certa inflexibilidade nos tempos e nos espaços escolares para um possível agendamento continuado. Assim sendo, ao considerar tais interdições institucionais, é concebível deduzir que a organização pedagógica da escola esteja realmente subjugada aos ditames de um gerencialismo neotecnicista.

A rigor, para um plano educativo como tal, não é relevante que a educação tenha qualidade socialmente referenciada nem proporcione uma aprendizagem contextualizada e crítica para o estudante de periferia. E, ainda por cima, deve manter invisibilizada qualquer outra forma de conhecimento/saber que não seja cientificizado e ocidentalizado. Em outras palavras, trata-se de fazer valer as epistemologias abissais

[5] Na contramão, estão as *pautas identitárias* voltadas a grupos sociais específicos, historicamente explorados e oprimidos: direitos da população afrodescendente (movimento antirracismo estrutural); das comunidades LGBTQIA+; das mulheres (movimento feminista e de combate a violência de gênero); dos povos indígenas; e a defesa da laicidade do Estado.
[6] Como acontece em boa parte das escolas de redes públicas municipais e estaduais.

de educação[7], mas limitando os conteúdos "corretos" nesse processo de escolarização para pobres.

Nas escolas onde o projeto de extensão foi desenvolvido ordinariamente, de modo geral, houve possibilidade de organizar um horário, mesmo sendo curto e espaçado. Aliás, na execução da proposta, a formação continuada costuma ser tratada, sobremaneira, em rodas de conversa horizontalizadas pelas quais os conteúdos vão se desenvolvendo a partir da necessidade do coletivo - proporcionando avaliações conjuntas das práticas e dos objetivos escolares/educativos, identificando e procurando superar os possíveis desafios daquela realidade. Em boa medida, é um processo que aproxima os sujeitos envolvidos e ressalta o próprio Projeto Político Pedagógico.

Das interações presenciais nos ambientes escolares, tanto pelo projeto de extensão em São Gonçalo, como em visita quando do período de capacitação no Nordeste, as carências materiais e a dependência aos órgãos superiores têm fortes semelhanças, acarretando uma organização do trabalho pedagógico refém de políticas e intervenções externas.

Quanto ao trabalho de campo durante o período da referida capacitação, embora tivesse havido interesse da gestão da escola, o seu posicionamento, desde o princípio, foi de condicionar tanto o tempo de duração quanto o número de encontros, alegando dificuldades para a execução da ação face a uma organização escolar voltada para salas de aula/tempos de aulas. De toda sorte, houve a oportunidade para dois encontros presenciais com os trabalhadores da escola, além de um encontro prévio com a direção.

[7] Boaventura de Souza Santos (2019) refere-se às *epistemologias abissais de educação* enquanto modelo de pensamento hegemônico que considera os saberes válidos - ocidentalizados, científicos (já os saberes inválidos – invisibilizados - são aqueles da representação do popular e dos povos historicamente colonizados). A linha abissal, portanto, separa dois espaços de saberes que agregam duas epistemologias distintas: Epistemologia do Sul e Epistemologia do Norte (a que promove a linha abissal). Salienta-se que a *Ecologia dos saberes* tem a ver com a ideia do apagamento dessas diferenças hierárquicas, enquanto que o *Encontro dos saberes* é a práxis responsável à concreção desse diálogo, por exemplo, dentro da academia, com projetos de ensino e extensão.

O primeiro desses dois encontros aconteceu com a presença de praticamente todos os servidores do turno (em torno de vinte). Para vários, havia uma expectativa de palestra, mesmo com a disposição das cadeiras em roda. Como foi dado uma hora para o evento, não foi possível uma rodada de apresentações e escutá-los um a um no momento inicial. De fato, pelo menos na primeira parte do tempo, o encontro se aproximou a uma palestra, no qual foi abordado a necessidade de se conquistar espaço/tempo para reuniões pedagógicas ordinárias, a fim de refletir sobre a prática (na direção da práxis educativa) e investir na formação continuada na e da escola. Além disso, reconhecer o Projeto Político Pedagógico enquanto processo e pensar sobre as atividades não escolares, mas de cunho pedagógico (enquanto atividades curriculares). As interlocuções aconteceram, sobretudo, quando foi abordada a valorização do servidor público e a carreira do magistério. Ao final, como encaminhamento, foi enfatizado a necessidade de um espaço para encontros pedagógicos dos funcionários da escola. A gestora, por sua vez, comentou sobre a possibilidade de instituir esses espaços de diálogos após as reuniões de pais.

Estrategicamente, o outro momento aprazado para estar com os servidores foi em dia de encontro com os pais. Mas, ao chegar, me direcionaram para uma sala na qual já estavam reunidos a gestão e os(as) professores(as) em discussão sobre questões da realidade institucional. Assim, tive oportunidade de conhecer mais a dinâmica da escola através desse debate em torno de questões, tais como: a inadequação comportamental de alunos "rebeldes", a autonomia (ou a falta de autonomia) quanto ao controle da presença de estudantes na escola; a busca por parcerias para resolver os inacabamentos de uma reforma[8]; corte de verba para material de secretaria (sobretudo, falta de papel); "excesso" de livros didáticos. Ademais, é percebida a presença de uma religiosidade dogmática em vez de um ambiente laico.

[8] A escola, que está localizada em zona de periferia da cidade com relevantes índices de violência e vulnerabilidade humana, havia sido recém-reformada a partir da "sorte" de ter ganho a reforma em um sorteio feito por uma empresa estadunidense de investimentos financeiros em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade. Ressalta-se que a empresa tem escritórios em 18 países. A intervenção aconteceu pelo projeto da empresa "Deixando uma Pegada", na perspectiva das parcerias público-privada.

Um ponto alto dessas falas foi quando da comparação entre o pedagógico e o administrativo na escola que, de forma alegórica, um servidor tratou o *pedagógico da escola* como sendo o "retirante cabisbaixo com uma trouxinha pendurada numa vara escorada no ombro" e o *administrativo*, aquele que está "todo festivo".

Através dessa metáfora comecei as minhas considerações apontando um tensionamento do pedagógico na escola pública pelas políticas educacionais neoliberais, numa concepção de educação dual. Em suma, procurei, nas reflexões feitas, promover um diálogo entre os registros da realidade docente e as reflexões pedagógicas já tratadas. Ao final deste segundo encontro, convidei o grupo para uma brevíssima experiência integrativa com Biodanza[9], sendo vivenciada pela maioria.

Contudo, nessa reunião não houve a interlocução desejada. O que predominou foi a escuta por parte dos servidores, como no primeiro encontro. Isso ocorreu possivelmente pelo fato de não ter sido convidado, de ser um professor de Universidade e, ainda mais, de fora do Estado. São diversas conjecturas: estranhamento à uma cultura de formação continuada dentro do espaço de trabalho, enfim, receber um *outsider* em ambiente tão intimista da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que nas escolas públicas, em particular, urge a existência de uma cultura escolar na qual seja necessário refletir as práticas pedagógicas em grupo, fortalecendo a integração de seus sujeitos e a própria identidade do coletivo. Isto certamente irá favorecer as necessárias atualizações do PPP, que passa a ser a referência identitária da escola. Tal documento ganha sentido tanto pela contextualização do território nos aspectos históricos, socioeconômicos e culturais, quanto pela postura político-pedagógica frente à autonomia para organizar o cotidiano escolar e assumir o

[9] É um sistema de integração de si, com o outro e com o ambiente que utiliza a música, o movimento e o encontro humano.

planejamento com um mínimo de interferência externa. Porém, contraditoriamente, as políticas educacionais são as que aprisionam o pedagógico da escola e "o fazem de retirante" conforme alegoria anterior. A questão que emerge é como ficam, de fato, aquelas diretrizes oficiais que preconizam uma gestão de cunho *democrático* e *inclusivo*.

Neste sentido, a militância dos trabalhadores da educação (educadores) é fundamental: pois, resistir no chão da escola significa trabalhar em coletivo e privilegiar o Projeto Político Pedagógico com natureza emancipatória; promover a *leitura de mundo* com os aprendentes; tensionar para democratizar a gestão e autonomizar o pedagógico, além de se organizar, enquanto categoria, em prol da valorização da educação pública e do magistério. O caminho é árduo, sem dúvida. Mas é preciso.

Sendo assim, nas periferias, em vez de o docente e a escola se sentirem unicamente responsabilizados pelos resultados das avaliações externas, é preciso questionar esse parâmetro que mede a qualidade do processo educativo institucional a partir do desfecho de uma avaliação de larga escala, eximindo a responsabilidade do Estado e a dos impactos com a violência que permeia o território. Afinal, não é possível silenciar as dores emocionais de uma comunidade escolar diante do questionamento vertical sobre como se dará a reposição das aulas em uma escola de periferia paralisada durante uma operação policial de vários dias, sem, no entanto, ter o apoio psicológico necessário.

Sem dúvida que a reorganização do trabalho pedagógico em uma escola carente de recursos materiais e humanos é um grande desafio e precisa ser estimulada, instigada. É necessária uma mediação pedagógica efetiva que dê suporte e se envolva a fim de que coletivo dos trabalhadores dessa comunidade escolar esteja coeso e envolvido na causa. Mas para tal envolvimento são necessários encontros coletivos ordinários e horizontalizados, com pautas e encaminhamentos claros. O debate precisa envolver as demandas internas e externas e avançar na formação continuada dos sujeitos envolvidos. Afinal, refletir teoricamente as práticas no intuito de superar e

construir outras (prática-teoria-prática) é um exercício autoavaliativo do profissional da educação. Ademais, é mister interagir com os pais/responsáveis, com as associações de moradores, com as unidades socioassistenciais e com os movimentos sociais do território no intuito de potencializar a presença educativa da instituição na região e minimizar as exigências autoritárias e as intempéries externas.

Entende-se que em território periférico, sobretudo, as escolas precisam trabalhar como verdadeiras *pontes de integração*, levando e trazendo conhecimentos, saberes, culturas, valores, respeito à diversidade, coletivismo, solidariedade, numa relação sociopolítica entre o local e o global.

Referências

AROUCA, Marcelo de J; CARDOSO, Claudia Pons. PEDAGOGIAS DE FAVELAS: educação popular, emancipação e descolonização. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade,** v. 3, n. 7, p. 1-19, jan./mar. 2022.

BRASIL. **Lei da Constituição Federal, 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: abril de 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2005.

CODELLO, Francisco. **A boa educação**. Vol. I: A teoria. Trad. Silene Cardoso, São Paulo, SP: Imaginário, 2007.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v. 18, nº 2, jul/dez, 2002.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. **In**: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. 11ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 199-206.

DE ROSSI, Vera Lucia S. Projetos político-pedagógicos emancipadores ao contrário. In.: **Arte & Manhas dos Projetos Políticos Pedagógicos.** Cadernos CEDES, Campinas, v.23, nº 61, p. 319-337, dez/2003.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade** (Educ. Soc.), Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

LENOIR, Hugues. **Autogestão pedagógica e educação popular: a contribuição dos anarquistas.** Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo (SP): Intermezzo Editorial, 2017.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo, SP: Cortez, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: A afirmação das epistemologias do Sul.** 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo/SP: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Agda R. da; SILVA, Roberto da; LOPES, Roseli E. **O Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social**. Texto elaborado em forma de relatório para a Disciplina Direito à Educação sob a Perspectiva da Pedagogia Social, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto da Silva no 1º semestre de 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Disponível in http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/32.pdf

SOUZA, Silvério Augusto. M. S. de. **Concepção libertária e concepção liberal: confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX**. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIRIO. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____. **As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista.** 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VEIGA, Ilma P. A. (org) Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. In.: **Arte & Manhas dos Projetos Políticos Pedagógicos.** Cadernos CEDES, Campinas, v.23, nº 61, p. 267-281, dez/2003.

Data do envio: 28/04/2026

Data do aceite: 03/10/2026 .