

Organizadores

Alcimar Alves de Souza Lima

Esméria Rovai

Maria Laurinda Ribeiro de Sousa

A escola que queremos

Utopias desejanter



Blucher

A escola que queremos

Utopias desejantes

Organizadores

Alcimar Alves de Souza Lima

Esméria Rovai

Maria Laurinda Ribeiro de Sousa

A escola que queremos: utopias desejan

© 2025 Alcimar Alves de Souza Lima, Esméria Rovai, Maria Laurinda Ribeiro de Sousa

Editora Edgard Blücher Ltda.

SÉRIE PSICANÁLISE CONTEMPORÂNEA

Coordenador da série Flávio Ferraz

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenador editorial Rafael Fulanetti

Coordenadora de produção Ana Cristina Garcia

Produção editorial Luana Negraes

Preparação de texto Ariana Corrêa

Diagramação Negrito Produção Editorial

Revisão de texto Maurício Katayama

Capa Juliana Midori Horie

Imagem da capa iStockphoto

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico,
conforme 6. ed. do *Vocabulário Ortográfico
da Língua Portuguesa*, Academia Brasileira
de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial
por quaisquer meios sem autorização
escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela
Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Heytor Diniz Teixeira, CRB-8/10570

A escola que queremos : utopias desejan /
organizadores Alcimar Alves de Souza Lima, Esméria
Rovai, Maria Laurinda Ribeiro de Sousa. – São Paulo :
Blucher, 2025.

248 p. : il. (Série Psicanálise Contemporânea / Coord.
Flávio Ferraz).

Bibliografia

ISBN 978-85-212-2735-9 (Impresso)

ISBN 978-85-212-2736-6 (Eletrônico – Epub)

ISBN 978-85-212-2731-1 (Eletrônico – PDF)

1. Psicanálise. 2. Psicanálise e Educação. 3. Análise da
criança. 4. Psicanálise em escolas. 5. Pedagogia e Análise.
I. Título. II. Lima, Alcimar Alves de Souza. III. Rovai,
Esméria. IV. Sousa, Maria Laurinda Ribeiro de. V. Ferraz,
Flávio. VI. Série.

CDU 159.964.2

Índice para catálogo sistemático:

1. Psicanálise CDU 159.964.2

Conteúdo

Introdução	13
<i>Alcimar Alves de Souza Lima, Esméria Rovai, Maria Laurinda Ribeiro de Sousa</i>	
1. Nos caminhos do território: o papel pedagógico da educação na integração com serviços públicos	21
<i>Ana Lídia O. Aguiar, Aurélio Galdino da Silva, Wellington Douglas da Silva</i>	
2. A experiência de um Curso Temático no Colégio Equipe: uma parceria entre a escola e instituições da sociedade civil	43
<i>Silvio Hotimsky</i>	
3. A escola que queremos desenhada no Plano Langevin-Wallon	69
<i>Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna, Laurinda Ramalho de Almeida</i>	

4. Atendimento integral da criança: a atuação do médico escolar	87
<i>José Carlos Machado</i>	
5. Por mais aulas fantásticas, criativas e autorais	99
<i>Lincon Guassi</i>	
6. A matemática provocando <i>coceira nas ideias</i>	115
<i>Rita de Cássia Domingues Madormo</i>	
7. O impossível a saber como causa do pensar: algumas reflexões psicanalíticas em torno do aprender	137
<i>Julia Anacleto</i>	
8. A escola como espaço de cuidado e de CURA	153
<i>Marito Melendez</i>	
9. Reflexões de um arte-educador	161
<i>Paulo Farah André</i>	
10. Educativo Itinerante: impressões de um projeto de educação em movimento	175
<i>Danilo Tomic</i>	
11. Por uma escola que sonha as palavras	201
<i>Joycelaine Oliveira</i>	
Palavras finais – Dificuldades e movimentos de abertura	221
<i>Maria Laurinda Ribeiro de Sousa</i>	
Sobre os autores	231
Indicações de leitura	235

Introdução

Alcimar Alves de Souza Lima

Esméria Rovai

Maria Laurinda Ribeiro de Sousa

A trajetória deste livro se iniciou em 2015 com o lançamento do livro *Escola como desejo e movimento*. Nele, Alcimar Alves de Souza Lima e Esméria Rovai relatam a lembrança da experiência pedagógica dos Ginásios Vocacionais ocorrida na década de 1960, no estado de São Paulo, da qual ambos participaram: Alcimar como aluno e Esméria como professora.

Decidiram partilhá-la porque acreditam que a proposta de educação ali vivida representa um modelo e um norte, enquanto projeto transdisciplinar de educação integrada, que considera a dimensão do ser na sua totalidade. Em outras palavras, uma escola que trabalha o conteúdo, articulado com a experiência, e que coloca em evidência as relações do universo desejante intrapsíquico do aluno com o universo do ambiente onde ele se situa. Os Ginásios Vocacionais foram constituintes de um projeto exemplar na forma pela qual se levava em conta a dimensão cognitiva e subjetiva do ser em aprendizagem, estimulando os questionamentos e a conquista da autonomia e mantendo o olhar atento para a integração da escola com a família e com a comunidade

Entendia-se a necessidade de romper certos bloqueios pedagógicos, como a infeliz dicotomia manifestada na ideia, então vigente, de que “a família educa e a escola ensina”, pois ambas têm responsabilidade na organização intrapsíquica do ser. Evidenciava-se naquele projeto a complexidade da proposta e a exigência de uma articulação como a que se observa em uma teia de aranha: quando se toca num fio, isso repercute em todos os outros pontos. Somos seres integrados em si e no todo. E o si e o todo estão em contínuo movimento; o que nos pede atenção e foco na sua frequência e dinamismo.

Depois do lançamento desse primeiro livro, Alcimar e Esméria decidiram expandir as ideias já apresentadas e propor uma trilogia nomeada Escola, Espaço de Subjetivação. Assim, surgiu o primeiro volume: *Escola como espaço de subjetivação: de Freud a Morin*.¹ Nele, lançam a proposta de uma pedagogia autogerativa, capaz de oferecer às crianças a possibilidade de experimentarem suas competências e se sentirem capazes de realizá-las de forma criativa. Uma pedagogia capaz de fazer da escola um espaço desejante.

Foi nesse processo autogerativo, que convida à abertura para outras vozes, que se elaborou o segundo volume: *Escola e subjetivação: diferentes perspectivas*. Mantém-se a ideia fonte da escola como espaço de subjetivação, incluindo-se novos olhares, novos relatos de experiências e pesquisas desenvolvidas no campo educacional.

Agora, as discussões provocadas pelos lançamentos anteriores e o desejo de manter em cena a importância da educação fizeram nascer a proposta deste livro que passa a completar a série dedicada ao tema da “Escola como espaço de subjetivação”, cujo propósito é ampliar a riqueza de experiências sobre e para “A escola que

1 Lima, A. A. de S., & Rovai, E. (2022). *Escola, espaço de subjetivação: de Freud a Morin*. Blucher.

queremos”. Neste volume, Maria Laurinda Ribeiro de Sousa, professora e psicanalista, se juntou ao trabalho de organização.

E que escola queremos? Uma escola que se abra para o que nos aponta o desenvolvimento da vida humana; uma escola voltada para a construção do ser individual e universal, isto é, na sua integralidade de *ser*: unindo cognição e subjetivação. Uma escola que considere o aluno não como um sujeito produtivo em termos de mercado, mas, antes, como um ser humano com suas aptidões, habilidades e desejos a serem devidamente reconhecidos e estimulados. E com espaço suficiente para que suas dificuldades também possam ser reconhecidas e enfrentadas. O que queremos salientar é a importância dos processos de subjetivação nos anos escolares.

A possibilidade de subjetivação é própria da condição humana e nos diferencia de todas as demais espécies. Temos a capacidade de contar, narrar, inventar histórias. Desde as que se referem às menores situações vividas até as mais abrangentes, como a história do Universo. Nessas narrativas, revelam-se nossas possibilidades criativas, nosso potencial de desenvolver pesquisas, de formular hipóteses no campo da ciência, das artes e de muitos outros campos de constituição do saber. Por meio delas, somos capazes, também, de inventar outros mundos, outras linguagens, outras formas de viver. É assim que se registram memórias, se enriquecem presentes e se vislumbram futuros; utopias desejantes.

O objetivo desta nova edição é apresentar um leque diversificado de experiências feitas por educadoras(es) interessadas e comprometidas com o projeto de uma escola que se mantenha viva, aberta às novas interrogações do mundo contemporâneo. Uma escola que possa responder aos anseios de aprendizagem das crianças e dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos criativos, capazes de crítica e de implicação com a sua realidade. E também oferecer pistas de como a escola em geral, e os profissionais que nela atuam, podem se apropriar de práticas pedagógicas inovadoras – e são

muitas, como este livro vem mostrar –, sintonizadas ao momento histórico atual, a fim de fazer da escola o espaço de um projeto maior: a construção de uma outra forma de habitar o mundo: sem egoísmos, sem violências, sem miséria e injustiça e sem guerra.

Vejam os relatos que compõem este livro nos mostra a riqueza de possibilidades na criação de uma escola aberta e sintonizada ao seu meio e, portanto, de fato educadora. Educadora porque vê cada aluno em sua integralidade, na medida em que respeita a sua individualidade e universalidade. Educadora porque multiplica os trajetos possíveis, convoca a participação de outros agentes, respeita as histórias singulares de cada cultura e levanta novos questionamentos.

O Capítulo 1, de Ana Lídia O. Aguiar, Aurélio Galdino da Silva e Wellington Douglas da Silva, aborda com lucidez a realidade das escolas públicas e denuncia o grande desmonte provocado pelo avanço do sistema neoliberal, com o ataque sistemático aos direitos do bem-estar social. Os autores também nos mostram a necessidade e a importância da articulação em rede dos serviços existentes no território do qual a escola faz parte.

Silvio Hotimsky nos apresenta uma experiência que articula a escola e instituições da sociedade civil. Retoma a história do Colégio Equipe, em São Paulo, bastante reconhecido desde a sua origem, e nos mostra suas raízes, seus vínculos com as ideias criativas dos Colégios Vocacionais, seus momentos de impasses até sua organização recente, buscando articulações com grupos mantidos na periferia, como os povos originários, os pretos e os moradores de áreas à margem do centro. Esses encontros e trocas mútuas entre os alunos e os participantes dessa outra realidade provocam transformações intensas, novos questionamentos, e a escola se abre para incluir ativamente, em suas propostas pedagógicas, os personagens até então alijados de seu contexto interno.

Laurinda Ramalho de Almeida e Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna partem da teoria do desenvolvimento proposta por Henri Wallon, que fundamentou o plano Langevin-Wallon, no final da Segunda Guerra Mundial, e discutem esse projeto, seus princípios fundamentais – justiça, dignidade igual para todos, orientação e cultura geral –, sua atualidade e abertura para novas perspectivas de pesquisa no campo da educação. Destacam também a importância desses princípios para a construção de uma escola cada vez mais democrática.

José Carlos Machado traz uma contribuição que pode parecer estranha ao leitor: propõe uma mudança na estrutura organizacional da escola, incluindo na equipe o médico escolar. Assunto muito defendido por alguns autores, inclusive por Viviane Mosé,² mas que ainda não conseguiu sensibilizar o poder público. É possível um médico escolar na rede pública de ensino? Quando José Carlos descreve sua experiência na escola Waldorf, assim como em escolas públicas, sua resposta é assertiva no sentido de valorizar essa possibilidade de inclusão.

Na história das propostas e experiências escolares tivemos, em diferentes momentos, a participação de profissionais que fizeram parte da equipe de atendimento à população escolar, como educadores educacionais, por exemplo, que hoje nem sempre estão incluídos. Na proposta inovadora e internacionalmente reconhecida de Anísio Teixeira na escola-parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, nos anos 1950, também havia uma ampla rede de atividades e de profissionais, incluindo o médico escolar. Hoje, o quadro de violência e desamparo vivido nas escolas criou a demanda de inclusão em seu espaço de psicólogos e assistentes sociais.

2 Poetisa, filósofa, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas.

Qual a equipe mais adequada? Em que locais? A integração em rede com os serviços dos territórios seria suficiente? O que podemos aprender com as experiências já vividas? São questões que se mantêm em aberto.

O Capítulo 5, “Por mais aulas fantásticas, criativas e autorais”, diríamos por mais aulas atraentes e desejantes, em substituição ao que Rubens Alves chamava de *aulas chatas*, apresenta uma forma diferente e própria de tornar as aulas provocativas, que tocam a subjetividade dos alunos, fazendo delas um apelo ao desejo de conhecer e aprender com prazer. O autor, Lincon Guassi, baseia sua prática nos três passos básicos da fenomenologia goethiana: *observar* o que está concluído no mundo; *fazer a retrospectiva* do que foi observado; e *chegar ao conceito* através do que foi concluído e explorado pelas perguntas levantadas.

Rita de Cássia Domingues Madormo, em seu capítulo “A matemática provocando *coceira nas ideias*”, faz, de imediato, uma provocação, pois atua com maestria a articulação da matemática com todas as disciplinas e fundamentalmente com a vida, instigando nos alunos o desejo de aprendê-la e apreendê-la. Nessa provocação, nos faz um convite-sugestão para o ensino passível de ser experimentado com outras temáticas.

Julia Anacleto, em seu capítulo, articula os campos da educação e da psicanálise, voltando-se para as questões relativas à inclusão escolar. Tem como ponto de partida as questões: o que causa a possibilidade do pensar e o que cria obstáculos a esse processo. No desenvolvimento de sua pesquisa vai demonstrando que é pelo caminho do desejo que uma criança acede à capacidade de pensar e aprender. A partir dessa premissa, é necessário questionar propostas que partam da ideia de déficit, que visem o treinamento ou sigam critérios apoiados em uma evolução psicológica predeterminada.

No Capítulo 8, “A escola como espaço de cuidado e de CURA”, o autor, Marito Melendez, faz uma narrativa do seu percurso

como educador e vai delineando o pensamento educacional que moveu seus passos e suas experiências até se tornar um gestor de políticas públicas, defendendo a ideia da “escola como uma pedagogia que cura”. *Cura* no sentido de consciência, unidade, respeito e autonomia.

Em “Reflexões de um arte-educador”, Paulo Farah André descreve a multiplicidade de suas ações educativas: professor de teatro na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA); oficinairo em outras escolas e unidades do Serviço Social do Comércio (SESC); cenógrafo, bonequeiro, contador de histórias e ator; um educador criativo e em constante movimento. Um educador que gosta de estar na rua e convocar a partilha, o jogo, a brincadeira. Para ele, a Arte é política, pois tem o poder de transformar o cotidiano das pessoas, sensibilizá-las e abrir o olhar crítico para as consequências do assujeitamento às culturas europeias, ao conservadorismo das instituições, às desigualdades, injustiças e ao racismo estrutural presentes em nossa história.

No Capítulo 10, Danilo Tomic, criador do projeto Educativo Itinerante, descreve as impressões de um projeto de educação em movimento. Pensar o movimento é uma questão contemporânea; o fulcro do movimento mora em locais distantes da simbolização, habita acontecimentos articulados a muitas escolas num perene trânsito de alunos, equipes de professores, ambientes distintos, ruídos de muitas cidades. Esses movimentos precisam ser sentidos, afetar a todos e, depois, fragmentos desses acontecimentos estéticos podem entrar em um processo de simbolização e serem processados subjetivamente. Danilo nos apresenta essa experiência com vivacidade, produzindo um efeito simbolizador bastante singular.

No Capítulo 11, “Por uma escola que sonha as palavras”, que encerra este livro, Joycelaine Oliveira resgata o valor dos sonhos e da utopia de uma outra escola possível. Uma escola que inclua, no seu cotidiano, o contar e ouvir histórias, o valor da imaginação e

da fantasia, e que leve em conta a delicadeza de cada experiência vivida. No relato de sua história pessoal, vai partilhando com o leitor a construção do seu “tornar-se educadora”. Nesse caminho, a literatura ocupa um lugar especial, um lugar que permite o encantamento pela palavra e a construção futura de outras narrativas de si e do mundo.

Vivemos um momento de contínuas mudanças. O ritmo de vida incessantemente acelerado nos demanda respostas ágeis, mas também nos evidencia que é preciso criar pausas para pensar, elaborar, criar novas perspectivas, reconhecer-se.

Estabelecer momentos de silêncio é uma forma de sair do cansaço esgotante, da insatisfação com as demandas contínuas, das queixas de falta de tempo para viver. Foi Clarice Lispector quem, com humor, nos conta essa experiência: “Estou com saudades de mim. Ando pouco recolhida, atendendo demais o telefone, escrevo depressa, vivo depressa. Onde estou eu?” (p. 427). Nessa procura de si, ela conclui: “o meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada” (p. 130).³

Assim, poeticamente, Clarice nos anuncia a essência da verdade do sujeito que não existe a não ser que possa também reconhecer a existência do outro. Verdade do sujeito, verdade do desejo. Verdade do que deve estar incluído em qualquer projeto educacional.

As experiências e análises aqui relatadas são fruto de um trabalhoso processo de construção. Elas nos mostram que é possível sair do estabelecido e responder ao desafio de atos mais criativos. Para tanto, é importante sonhar e imaginar utopias. Fazer como o poeta, que reconhece a criação poética como arte sempre começada e nunca concluída.

3 Lispector, C. (2018). *Todas as crônicas*. Rocco.

1. Nos caminhos do território: o papel pedagógico da educação na integração com serviços públicos¹

Ana Lúcia O. Aguiar

Aurélio Galdino da Silva

Wellington Douglas da Silva

Resumo

Os caminhos percorridos pelas escolas públicas no Brasil são marcados por múltiplas desigualdades: sociais, políticas, econômicas, culturais e sociais. No último período, temos assistido a um verdadeiro ataque ultraneoliberal, não apenas contra a educação, mas também contra os demais serviços públicos que visam atender o conjunto da população, principalmente aquela em situação de extrema vulnerabilidade. A pandemia da covid-19 aprofundou a pobreza, e as consequências disso na escola são diversas, passando pelo adoecimento mental de crianças e jovens, pelos problemas estruturais da conjuntura social e econômica que afetam as famílias, chegando até às inúmeras dificuldades pedagógicas, sobretudo em um contexto de desmonte das políticas educacionais. O

1 Este texto é fruto de amplos debates em nossa escola com os professores nos momentos coletivos de reflexões críticas sobre a educação. Nossos mais profundos agradecimentos aos colegas que diariamente enfrentam os inúmeros desafios impostos pelo atual modelo educacional, mas que persistem incansavelmente por compreenderem a educação como saída para transformação da realidade social e da democracia.

fortalecimento da rede de serviços públicos e coletivos e movimentos sociais, que atendem os territórios onde estão as escolas, tem se demonstrado, mais uma vez, uma saída para, ao mesmo tempo, minimizar os impactos das mazelas da crise do capitalismo mundial e da política brasileira no cotidiano das famílias, bem como contribuir para o fortalecimento das comunidades locais. A articulação em rede entre escola, saúde, assistência social, movimentos sociais e manifestações culturais pode potencializar o processo educativo das/os educandas/os do ponto de vista social, político e pedagógico, sobretudo na luta por direitos sociais.

Introdução

Quando entramos em um colégio público na rede estadual de São Paulo, encontramos inúmeras referências que destoam em maior ou menor presença, mas em sua maioria se repetem na composição e construção dessas unidades de ensino: são pilares do modelo educacional que vem sendo implantado há décadas na rede e no sistema de ensino espalhados pelo Brasil.

São referências que podem também ser compreendidas como peças de uma engrenagem. Desde a arquitetura escolar, passando pela defasagem da formação docente, chegando em fatores para além da escola, mas que formam o funcionamento do ensino: falta de valorização da carreira docente; a tomada da educação pública pelos tubarões das empresas e fundações privadas; desigualdade social, aumento da pobreza, do desemprego e da violência em níveis acelerados; e o desmonte dos serviços públicos dos últimos anos.

O que temos percebido é que está em andamento um projeto que visa privatizar a educação pública, a qual tem sofrido os efeitos mais destrutivos com as estratégias neoliberais. Com a crise da democracia atual, a privatização das instituições públicas passou a ser defendida abertamente, conjuntamente com outro modelo

de educação de fortes matrizes neoliberais. Entre uma experiência e outra e projetos desastrosos sendo implantados, o que se vê atualmente é o sucateamento deliberado com a finalidade de argumentar que a privatização e/ou terceirização são inevitáveis. É uma visão de mundo que reduz a educação à condição de mercadoria e os alunos a receptores de modelos empresariais e subordinados.

A partir da realidade social, cultural, econômica e territorial de uma escola pública na periferia da capital paulistana, pretendemos compreender como o chão da escola pode ter um poder catalisador para o fortalecimento das comunidades locais dos territórios, promovendo ações em rede com os demais serviços públicos locais e movimentos sociais, além de entendermos esse processo de forma potencialmente educativa para uma nova postura dos educandos e do território na valorização e luta por direitos, apesar dos inúmeros obstáculos colocados pelos desmontes das políticas educacionais no país.

Contextualização do cenário

A escola de nosso ponto de partida está localizada no bairro Sete Praias, vizinha da Estrada do Alvarenga, distrito de Pedreira, região periférica da cidade de São Paulo, fronteira ao município de Diadema. É uma região que convive com uma dinâmica espacial diferenciada devido à proximidade com a Represa Billings; Sete Praias recebeu esse nome pelos vendedores clandestinos de loteamentos que queriam demarcar o local como de luxo e de prazer, mas o que se formou foram vilas pobres com nomes paradisíacos e que escandalizam o oposto disso.

São áreas empobrecidas, onde o Estado, em forma de políticas públicas e sociais, pouco chega; já o banditismo local, a violência cotidiana e as formas de abordagens ostensivas, por parte dos agentes públicos, são rotineiras.

O Mapa da Desigualdade de 2022, produzido pela Rede Nova São Paulo, demonstra a extrema distância do distrito de Pedreira, região aqui tratada, em relação aos demais territórios da cidade.

No que diz respeito à moradia, Pedreira possui 18,1% de sua população vivendo em favelas, quando em São Paulo a média é de 9,4%, quase a metade; o tempo médio de deslocamento no transporte público é de 55 minutos, já a média paulistana é de 42 minutos, sem acesso a qualquer alternativa de transporte de massa, como metrô e trens; já a distribuição de antenas de internet móvel também está abaixo da média, sendo de 1,75/km², enquanto na cidade é de 4/km².

Além disso, 1 a cada 10 mil habitantes da região tem emprego formal, sendo que a média paulistana é de 4,3/10 mil habitantes. Em relação à renda, a média é de R\$ 2.153,52 enquanto em São Paulo é de R\$ 4.002,20. Em relação ao acesso de equipamentos públicos de cultura há uma média de 0,6 a cada 100 mil habitantes, quando a média de São Paulo é de 2,1 a cada 100 mil habitantes.

Esses dados mostram o tamanho do desafio que é colocado à escola, empobrecida, com pouco acesso aos equipamentos de cultura públicos, aos demais territórios da cidade, à moradia digna, e em meio a uma sociedade em rede, sem internet. Portanto, um distrito carente, sem direitos garantidos, que vê na mão do Estado e dos governos que o regem não a mão estendida, mas a mão que bate e humilha. Não é difícil encontrar notícias de pessoas mortas pela Polícia Militar (PM) em situações que ferem os direitos humanos, sem qualquer pudor, inclusive em frente a crianças e adolescentes.

Quando chegamos em nossa escola de referência, momento em que a pandemia ainda se fazia presente, no início de 2022, encontramos um cenário desafiador. Desde a nossa chegada, que culmina com o retorno dos alunos à escola, já era possível perceber que os

problemas que passaríamos a enfrentar eram muito maiores do que imaginávamos.

As inúmeras crises de ansiedade enfrentadas pelos estudantes passaram a ser rotina da escola; as questões de autoaceitação com o corpo, com a condição social, o reconhecer da sexualidade (ainda considerada como um tabu no seio das famílias, sobretudo quando tratamos da homossexualidade e transexualidade), a perda de emprego dos pais, os diversos lutos enfrentados pelos jovens, tudo isso se transforma em forças motrizes para o desencadeamento e agudização do adoecimento da saúde mental. Em um primeiro momento, a escola não era compreendida pelos estudantes como um espaço de segurança e confiança, tampouco a entendiam como um espaço aberto ao diálogo que deveria promover a acolhida desses jovens e sua formação.

Inicialmente, ficamos anestesiados com o aprofundamento dessas crises. Além disso, enfrentamos divergências com parte da gestão escolar daquele período, sobre o pensar as angústias, aflições e desorientações vividas pelos jovens. E não é preciso ser especialista na área da saúde para saber que, “se a cabeça não está boa, o pedagógico fica prejudicado”.

A escola era o próprio ambiente do conflito; mesmo quando uma ação não necessariamente era conflituosa, o conflito por si só era gerado. Por diversas vezes víamos a direção escolar implicar, advertir e suspender meninas por trajar calças rasgadas, marcas da moda da juventude; muitas situações chegavam ao constrangimento de alunos; da parte desses, qualquer suspiro ou olhada mais profunda podia desencadear uma briga entre seus pares. Além disso, os inúmeros problemas promovidos pelo uso inconsequente das redes sociais, que disseminavam fofocas, intrigas e imposição de modelos de comportamentos, aumentavam o tom dos conflitos.

Os espaços da escola, já tão limitados, eram ainda mal utilizados e muitas vezes caíam numa espécie de negação de acesso aos recursos. Por anos a sala de leitura da escola esteve fechada, sob alegação de que se havia perdido a chave. Por impulso de um dos autores deste capítulo, que tem sua trajetória iniciada na sala de leitura de uma escola estadual da mesma diretoria de ensino, entendendo o poder e a necessidade da leitura para o desenvolvimento pedagógico, mas, principalmente, como parte importante da formação de leitores críticos, ou mesmo como forma de compartilhar as crises enfrentadas pelos estudantes, trocou-se a fechadura para se ter acesso aos livros, os quais muitos alunos há anos estavam sedentos por ler. Para nossa surpresa, um acervo incrível de obras literárias e de livros de formação de professores estava deteriorado, mofado e impossível de ser utilizado. Nesse momento, houve uma força-tarefa de alguns professores e dos alunos, mesmo sem o apoio da direção, para recuperar a sala de leitura.

Em algum momento, os conflitos vêm à tona. Nesse caso, os resultados dos confrontos diários entre os alunos e a diretora culminaram em um ciclo de manifestações depois da denúncia pública de uma deputada federal em sua página na rede social Facebook, em que ela expunha uma fotografia da então diretora com seu marido em que ambos seguravam armas de fogo nas mãos. Estudantes, pais, membros da comunidade participaram de entrevistas aos meios de comunicação local e muitos endossaram apoio aos estudantes. A diretora foi afastada das suas funções na gestão e, então, a escola iniciou uma nova página na sua história.

Não nos cabe destrinchar todos os problemas cotidianos enfrentados pelos professores e alunos dessa escola no momento; os exemplos trazidos nestas poucas linhas podem nos ajudar a elucidar os modelos de escola que queremos e o que não cabe mais (ou que nunca coube) para a formação e transformação social.

É importante ressaltar que parte significativa dos problemas enfrentados no cotidiano em nossa unidade de ensino não é reservada a ela, e sim faz parte de uma prática estruturante nas escolas que pode ser vista em diversas outras instituições ao redor do Estado.

Não é incomum encontrarmos espaços educacionais como esses, em que os recursos da escola destinados à comunidade escolar são negados e regulados. Inclusive, a ideia de “descoberta” da escola foi um ponto importante levantado pelos jovens que ocuparam as escolas públicas na rede estadual de ensino em 2015; estudantes ocupantes acharam verdadeiras preciosidades para o desenvolvimento do ensino que sequer sabiam que existiam antes das ocupações. E o “revelar” a escola, “apresentar” e “construir” junto com estudantes, professores e a comunidade do território, então, passaram a dar o tom desse novo ciclo que se iniciava.

No entanto, os desafios ainda são inúmeros, ainda mais quando pensamos no fazer pedagógico diante das demandas exigidas pelas secretarias de educação, em nosso caso, demandas essas pautadas pelo neoliberalismo, e muitas vezes descoladas da realidade social, impactando na forma com que a comunidade se relaciona com a escola e como se forma o próprio pensamento dos adolescentes a partir das formulações do currículo, que expressa um modelo de Estado, o qual tem caminhado cada vez mais para o ultraneoliberalismo. Como expressão disso, temos a Reforma do Ensino Médio, aprovada de forma impositiva e colocada em prática durante a pandemia de covid-19 para atender os interesses de setores mais abastados da sociedade, bem como das instituições e fundações privadas, que são responsáveis em grande parte pela elaboração dos currículos.

A implementação do Novo Ensino Médio obrigou professores a lecionarem disciplinas criadas a toque de caixa para a formulação de um pensamento que valorize o indivíduo em sua exceção, a ideia

do empreendedorismo e do jovem líder que exige o Estado de seu dever de garantia de direitos plenos, e responsabiliza o indivíduo pelas mazelas sofridas por ele em meio a um aprofundamento da desigualdade social, da pobreza e da violência.

Isso tem influenciado diretamente na forma pela qual os alunos se relacionam com os conteúdos propostos e com a própria escola. Pensamos que os efeitos dessas imposições para professores e alunos são devastadores. O pensamento neoliberal está intrinsecamente ligado ao formato do Novo Ensino Médio, e junto dele vêm diversas ideologias nefastas para as crianças e os adolescentes em idade escolar. O pensamento privado sobre o público, o individual sobre o coletivo, a concorrência irrestrita sobre a solidariedade humana, a meritocracia sobre os direitos, o empreendedorismo sobre a dignidade do trabalho, entre outros, são constituintes de um “neossujeito” (Dardot & Laval, 2016).

Entender o que se passa com a educação pública é entender não o abandono, mas a capitulação do currículo, da escola pública e da formação de pensamento de jovens e, principalmente, de toda uma sociedade que sente os efeitos perversos do privado em detrimento dos serviços públicos, é aceitar que, em vez da lógica de pensar dos indivíduos que pretendemos ser, mais coletivos, democráticos, e de respeito ao diverso, agora é ensinado que o pensar é o sobre si e suas angústias, a busca individual para saída de um problema coletivo, sendo um “empreendedor” que não sabe e não precisa de direitos.

O desafio do fazer pedagógico em meio à crise

Ao longo de todo nosso trabalho pedagógico e docente, perguntávamos o que fazer, como poderíamos contribuir para o fortalecimento e o autocuidado de nossos alunos. Entendemos, com muita clareza, que o atual momento estava exigindo muito mais do que

havíamos nos formado e, até então, naquele momento, aprendido a fazer. Nesse sentido, precisávamos abrir as portas da escola para além, era mais do que necessário alongar os braços da instituição de ensino, ampliar nossas relações com outros atores extramuros para construir uma rede de atenção e formação aos estudantes e também às suas famílias. Assim como a escola não é uma ilha apartada do resto do território, nossos alunos tampouco estão isolados de suas relações domésticas, afetivas e econômicas.

Nesse momento, passamos a integrar o Trabalho Envolvendo a Infância e Adolescência (Teia) encabeçado pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) do território, sobretudo para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). A Teia é uma ação em rede, envolvendo os serviços públicos locais dos territórios da educação, saúde, assistência social e os equipamentos de proteção à criança e ao adolescente, como é o caso dos conselhos tutelares, abrigos e organizações não governamentais (ONGs). Dessa forma, busca-se oferecer atenção às demandas dessa camada populacional.

Por meio de nossas primeiras relações estabelecidas no âmbito da Teia, passamos a atuar em rede no território. Realizamos algumas reuniões de trabalho com os agentes desses serviços dentro da escola, inicialmente com uma escuta ativa aos estudantes, sobre o que os afligia, quais eram seus anseios e angústias. Em momentos posteriores, passamos a atuar de forma integrada sobre as demandas levantadas pelos jovens.

Dessa articulação nasceu o projeto “Escola de Portas Abertas”, que visava ser mais do que uma ação social, buscava atuar em práticas de cuidado, na saúde mental e pensar o estar no mundo dos alunos. A ação atuou de forma integrada aos serviços públicos de saúde, meio ambiente e Assistência Social, além de atuar de forma articulada com a cultura, o grêmio estudantil e a comunidade no entorno do território.

As salas de aula se transformaram em exposições com acesso às informações de todos os setores, de cadastro no CADÚnico e conhecimento sobre o território com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), rodas de conversa com psicólogas, palestras sobre higiene e sexualidade com profissionais da enfermagem, diálogo com o Centro de Cidadania LGBTQIA+ e com o Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPS), oficina de tsuru para conversar sobre o setembro amarelo, dinâmicas envolvendo o meio ambiente com a equipe do transbordo e do Departamento de Proteção às Áreas Verdes (DEPAVE) do município. Também foi realizada a trilha da violência, promovida pelo Serviço de Proteção Social à Criança e ao Adolescente (SPVV), oficinas de produção de sabão com o Núcleo Ampliado da Saúde da Família (NASF) para discutir sobre as condições econômicas e saídas encontradas pelas famílias diante da pobreza e do desemprego. Além disso, os Agentes de Proteção Ambiental (APA) e a equipe de teatro do Centro de Educação Unificado (CEU) da região realizaram apresentações teatrais, além das cerca de trezentas doses de vacina antirrábica aplicadas nos animais da comunidade pelo Centro de Controle de Zoonoses (CCZ), que ainda levou diversas outras informações. Por fim, entendendo que nossa escola e nossos alunos vivem em região fronteiriça com outra cidade, buscamos apoio das coordenadorias de políticas para juventude e mulheres do município vizinho e do núcleo das Promotoras Legais Populares (PLP), que debateram sobre violência doméstica e direitos das mulheres e famílias.

A integração de todos esses serviços nos diversos setores passou a fortalecer os vínculos com a comunidade escolar e o território na promoção de uma escola integradora e articulada. Dessa forma, fortificando a formação de estudantes como sujeitos de direitos e fazendo da instituição de ensino um espaço de referência e não

apenas um espaço de transição da vida de jovens, nem tampouco um espaço “ilhado”, alheio à realidade da comunidade local.

Nossa ação, a partir de então, passou a caminhar junto ao acompanhamento das famílias com as assistentes sociais das UBS, bem como estabelecer outros projetos que ainda hoje têm se desdobrado, como é o caso da horta comunitária suspensa que está em plantação nos pátios verdes da escola, o projeto de reciclagem, as parcerias culturais com a paróquia local etc. O que temos colhido como fruto desse processo se mostra também na formação de pensamento crítico dos estudantes, ao entenderem os processos sociais, culturais e econômicos que perpassam os territórios e suas vidas.

Quanto mais nos aprofundávamos em nossa articulação em rede, mais se mostrava a carência do território em questão e de sua população, e mais ainda: evidenciava a importância dos serviços públicos. Pois é por meio da secretaria das escolas, dos guichês das UBS e das mesas das assistentes sociais do CRAS que a população percorre seus caminhos em busca de direitos sociais, de qualidade de vida, de saída para as mazelas vividas, principalmente nesse momento de crise exacerbada pela pandemia da covid-19.

No entanto, assim como a educação tem passado por diversas investidas de desmontes, tanto em seu caráter de assegurar os direitos dos trabalhadores quanto no próprio funcionamento da escola como espaço reflexivo, crítico, democrático e transformador social, os demais serviços públicos enfrentaram seus problemas, sobretudo após a implementação da Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos nessas áreas, aprovada pelo governo de Michel Temer (PMDB, atual MDB), após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), e aprofundando-se no governo seguinte de Jair Bolsonaro.

Este último investiu duramente contra a educação pública. São inúmeros os casos de censura e perseguições a professores e

pesquisadores nesse período, além de ter investido contra a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), uma das mais importantes políticas educacionais do Brasil. O Fundeb concentra mais de 60% dos recursos investidos na educação básica e se desenvolveu como uma das principais políticas sociais de financiamento da educação. Isso porque ele visa combater as desigualdades socioeconômicas e regionais, proporcionando o amplo acesso à educação básica com parte dos investimentos advindos do governo federal. Além disso, é o Fundeb que garante a valorização do trabalhador da educação, com piso salarial do magistério, plano de carreira, jornada de trabalho extraclasse etc.

Na ocasião de seu governo, Bolsonaro ainda afirmou que o Ensino Superior não seria para todos, em uma clara visão elitista que assola a história de nosso país, resguardando as cadeiras da Universidade apenas a uma elite e restringindo o acesso dos mais pobres, que para o governo deveriam ser apenas mão de obra desqualificada e barata ao mercado.

Entre trocas de ministros da Educação, em uma demonstração clara das pataquadas do governo e do total desprezo à educação pública e aos direitos sociais, Bolsonaro vetou integralmente um projeto de lei que tramitava desde 2015 e previa a exigência de prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Os efeitos disso são sentidos todos os dias na escola e também no sistema de saúde, onde a demanda por esse serviço é infinitamente superior ao número de profissionais.

O desmonte do público tem como efeito mais perverso o de gerar a incapacidade da sociedade para a mobilização da política. À medida que o neoliberalismo, e sua lógica de concorrência irrestrita, penetra as instituições públicas, menor é a segurança social presente nesses espaços e, por consequência, menor é a capacidade de se revoltar (Bourdieu, 1998). Um exemplo disso está nos ataques

à educação pública em São Paulo: divisão dos professores em categoria (A, O, V), fim da falta-aula, fim das abonadas, a pouca frequência de concursos, nova carreira docente que troca salário por subsídio, que culminou no enfraquecimento do sindicato (por esvaziamento e aparelhamento), criando um verdadeiro apagão das lutas sindicais, sobretudo na pandemia.

O que talvez seja mais desolador é que, ao se inserir essa lógica de concorrência irrestrita entre professores e entre escolas (por meio dos ranqueamentos), a solidariedade entre os professores enfraquece, a autoestima em relação à sua profissão se esmigalha, mas, principalmente, suas relações com o tempo e com o espaço foram prejudicadas pelo medo da retaliação: criou-se o corpo dócil que orbita no eixo pretendido por essas políticas e se criaram professores presos ao presente, amedrontados com a pressão econômica exercida por essas práticas – “precisam pagar suas contas agora, precisam comer agora, não podem parar de trabalhar” –, ameaçados pela demissão. Os não efetivados concorrem diariamente pelo trabalho estando no trabalho, mormente após o alargamento do exército industrial de reserva criado pelo “notório saber”.

Aliadas a essa lógica, exercem pressão sobre nossas carreiras as apostilas e as aulas prontas, com passo a passo para aplicar. A pedagogia tecnicista, cujos princípios são os mesmos de uma empresa, “da racionalidade, eficiência e produtividade [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (Saviani, 1986, pp. 15-16). O professor perde a capacidade de criar, ele vira mais uma engrenagem de uma máquina de triturar gente.

Acontece que na escola brasileira existe “um produto pedagógico do Dr. Frankstein”, há um pouco de educação tradicional, cuja arquitetura prevalece nas escolas, mas sem a valorização do conhecimento teórico; fala-se de uma pedagogia voltada para projetos, marca do escolanovismo, mas sem a valorização de ambientes

como as quadras e salas de leitura. O que temos nas escolas são versões pioradas de todas as pedagogias.

Diante de todos os desafios e de nossa responsabilidade com a escola enquanto produtora, formadora de conhecimento e de postura diante da sociedade, nosso ponto de reflexão inicial é a própria realidade de onde nossos alunos estão inseridos, realidade essa que faz parte de toda uma lógica de funcionamento do Estado.

Para tanto, a articulação com os diversos segmentos e serviços que compõem e constroem o território tem se feito fundamental para entender nossos estudantes em sua integralidade: no psicossocial, econômico, pedagógico e cultural. E, dessa forma, buscamos caminhos conjuntos e colaborativos de transformação social, de reflexão crítica sobre o mundo que nos cerca e de construção de conhecimento.

Das utopias possíveis

Quando falamos em desejo, estamos falando de algo que queremos, que temos intensa vontade, algo que pretendemos, uma ambição. As utopias geralmente estão ligadas a um ideal de sociedade que queremos alcançar, utopia é um não lugar, no sentido de que não existe na realidade, mas que desejamos e perseguimos.

Ao transformarmos utopia em adjetivo, por exemplo, “isso que você diz é utópico”, geralmente se produz uma fala de conotação pessimista, seria o mesmo que dizer “isso é idealista” ou “isso é impossível”. Gostaríamos de nos desvencilhar dessa definição negativa de utópico e pensar em utopias realizáveis, possíveis.

Falamos já da atual situação encontrada, sobretudo, nas escolas públicas. O presente parece desolador, então como falar em utopias possíveis? O primeiro argumento é de que idealizar um mundo que ainda não existe é não se contentar com o mundo em que existimos

(ou resistimos), restituindo a esperança e desejo por um mundo melhor (ainda que distante). É o mundo mais bem projetado que nos dá sentido e propósito para a luta, o pessimismo, como diria Gramsci (1999), é da razão, provindo do conhecimento concreto desse mundo que já existe, mas nunca é da vontade de criar um projeto de mundo melhor. O segundo é que utopias já foram realizadas pela humanidade! Os revolucionários franceses derrubaram a monarquia sob a alegação de que o sistema republicano era utópico. Não seria esse o caso de hoje? Em que classes dominantes difamam nossos sonhos de uma educação mais humana, ligada às necessidades sociais, como utópicos? Contra o ceticismo disseminado pelos dominantes, não se contrapõe, justamente, o desejo utópico de emancipação dos dominados?

Na educação brasileira uma verdadeira utopia já foi realizada; gostaríamos de exemplificar essa experiência passada e que hoje nos parece utópica. Se no passado ela foi realizada em nosso país, o que nos impede de realizá-la no presente? Trata-se dos “Ginásios Vocacionais”, dos anos 1960 (Rovai & Lima, 2015). É importante salientar que não queremos novos Vocacionais, isso sequer seria possível, mas demonstrar que existem valores que já foram perseguidos e alcançados na educação, que serviriam para pensarmos nossas práticas de hoje. Os Vocacionais pertencem aos anos 1960, o que queremos é uma escola mais humana para os dias de hoje.

Os Ginásios Vocacionais começam a ser experimentados no Brasil no final da década de 1950, em São Paulo, no governo de Carlos Alberto de Carvalho Pinto, cujo secretário da Educação era Luciano de Carvalho, que viajou à Europa e trouxe para o Brasil o modelo das *Escolas de Sevrés* (Nakamura, 2016).

A partir dessa experiência, Carvalho volta ao Brasil decidindo a implementar esse modelo, de modo que, em 1961, organiza uma comissão de educadores, que tinham como objetivo projetar uma educação que pudesse colocar o Brasil no ritmo das

descobertas científicas da época, suprisse as necessidades econômicas e atendesse os anseios democráticos da população, que desejava transformações sociais.

Os ginásios são implantados em 1961 e o modelo foi efetivado nas escolas estaduais:

Oswaldo Aranha (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Americana, posterior GEV “Papa João XXIII” (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Batatais, posterior GEV “Cândido Portinari” (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro, posterior GEV “Chanceler Raul Fernandes” (1963); Ginásio Estadual Vocacional de Barretos, posterior GEV “Embaixador Macedo Soares” (1963); Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul (1968). (Nakamura, 2016)

Esses estabelecimentos atendiam alunos do que nós chamamos atualmente de Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano), portanto, jovens de ambos os sexos, de 11 a 14 anos, que eram admitidos perante exame (mas que se diferenciava das outras escolas pois levava em consideração dados demográficos, sobretudo em relação às classes sociais), exigência do sistema educacional daquele tempo. Nesses ginásios, os currículos eram feitos pensados no contexto histórico, econômico e social de cada uma das instituições de ensino participantes, ou seja, fazia-se um estudo da comunidade escolar e por meio dele se elaboravam os conteúdos. Esses ginásios possuíam grande autonomia e se reportavam diretamente ao secretário da Educação, evitando a burocracia, tão comum hoje no sistema de ensino.

A proposta se identificava com as ideias escolanovistas (John Dewey, William Heard Kilpatrick) e tinham como objetivo principal capacitar os indivíduos para a democracia e para isso

desenvolviam, em concomitância, aptidões teóricas e práticas (Nakamura, 2016). Nessa proposta de escola comunitária, inspirada em Emmanuel Mounier, negava-se o individualismo e fortaleciam-se as estruturas coletivas. O lema era “é preciso ser pessoa e ser pessoa é engajar-se” (Nakamura, 2016).

Os anos 1960 se caracterizavam pela riqueza, diversidade e fertilidade no que se refere à produção intelectual e cultural e à luta por transformações políticas e na esfera dos costumes. O Ensino Vocacional assume neste contexto contribuições de várias matizes teóricas, sorvendo ideias discutidas nos âmbitos educacionais, sociais e intelectuais do período. (Nakamura, 2016)

Os professores trabalhavam quarenta horas, sendo que vinte delas eram para planejamento e desenvolvimento pessoal, recebiam salários atrativos e tinham turmas de no máximo trinta alunos. Hoje os professores recebem mal e trabalham em condições aviltantes. Os alunos pouco se evadiam da escola e havia baixo índice de reprovação. Isso, em parte, se devia ao forte preparo dos professores, que se preparavam por seis meses antes de entrar na sala de aula e recebiam suporte integral de seu exercício por orientadores pedagógicos e educacionais (Nakamura, 2016). Muito diferente da carreira solitária que se alastra nas escolas de hoje, os professores não eram abandonados à própria sorte.

Na área de estudos sociais, que eram integradas às disciplinas de História e Geografia, os alunos e professores desempenhavam o que chamavam de “estudos do meio” que levava a escola em viagens para conhecer *in loco* a realidade social estudada. Nesses estudos havia uma progressão, iniciando pela realidade local da cidade, depois do estado e depois do país. Os alunos das camadas mais pobres eram beneficiados com subsídio pago pelas famílias mais ricas.

Um dos aspectos interessantes dos Colégios Vocacionais era a heterogeneidade dos alunos, selecionados conforme a proporção das diferentes camadas sociais. Hoje, ao contrário, a escola pública deixou de ser heterogênea, sendo destinada aos pobres. As escolas públicas tornaram-se uma espécie de “guetos” de pobreza. Aliás, os diferentes grupos e classes sociais de hoje em dia encontram-se fechados e isolados; há uma rígida segmentação social – o que contraria fortemente a concepção de sociedade democrática de Dewey (Westbrook & Teixeira, 2010).

Essa verdadeira utopia educacional se desenvolveu à revelia da Ditadura empresarial-militar, mas durou pouco. Os alunos dessa escola não eram o tipo de cidadão pretendido pelos “Anos de Chumbo”. Sem dúvida, eram alunos que se reconheciam como portadores de direitos e que vivenciaram uma tremenda transformação em suas vidas.

Considerações finais

O que temos assistido nos últimos anos é um ciclo de investidas contra a educação pública e democrática, ou seja, uma educação que viabilize o acesso à cultura letrada, de modo que esta não seja uma força de dominação, estranha às classes populares, pois, como esclarece Saviani (2016), “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (p. 58). De um lado, um desmonte profundo do currículo, o qual vem sendo promovido pelas instituições privadas que contaminam com ideologias neoliberais, individualizantes e meritocráticas. De outro lado, vemos mais uma faceta do fascismo operando nas escolas na figura da Polícia Militar, pois, apesar do anúncio do atual governo de Lula (iniciado em 2023) de que não promoveria mais o modelo de escolas cívico-militares, alguns estados brasileiros,

como é o caso do estado de São Paulo, continuam fazendo a opção em oferecer essa forma de ensino.

A escola deve representar o conhecimento científico, possibilitando aos jovens ampliarem sua visão e perspectivas em relação à sociedade e ao mundo. Um Ensino Médio que tenha como objetivo a real autonomia intelectual do jovem e ofereça uma educação fundada nos valores éticos de respeito à pessoa humana, à solidariedade e à democracia, que reafirme a sociedade, os interesses coletivos, e não reproduza a lógica individualista e competitiva do mercado.

Nosso objetivo neste capítulo não tinha a pretensão de oferecer respostas a todos os nossos inúmeros desafios nem inventar novas práticas pedagógicas, pelo contrário, queríamos contribuir com a reflexão de outras práticas educacionais transformadoras que, em outros momentos da história de nosso país, foram possíveis, e, mesmo que hoje não mais existam, suas inspirações se fazem presentes. Ampliar a escola, ir para além dos muros é olhar para o que nos cerca, o que nos constrói, quem nos disputa e disputa o que é nosso. A maneira como temos tentado colaborar com a construção da escola onde estamos é também nossa responsabilidade enquanto professores críticos e produtores de saber. E é também uma forma de compreender a importância do que segura as bases sociais onde tudo é mais difícil de acessar; são os serviços públicos e o trabalho heroico dos trabalhadores que sustentam essas bases.

As disputas estão postas e nos cabe construir caminhos para promover uma transformação na vida social, mesmo que seja necessário resistir, confrontar, driblar toda uma lógica poderosa de forma desigual. Para nós, não é uma opção esperar que tudo mude para mudar. Mesmo sem as mudanças estruturais tão necessárias, é importante edificar outras perspectivas possíveis. O modelo crítico que a escola vocacional elaborava em plena Guerra Fria e no início da Ditadura Militar de 1964 nos inspira a pensar que outra escola é possível, mas que essa pode muito mais do que buscar atingir

metas estatísticas para compor índices fabricados que nem sempre condizem com a realidade. Sobre essas disputas, nos adverte Pierre Bourdieu (1998):

Essa nobreza de Estado, que prega a extinção do Estado e o reinado absoluto do mercado e do consumidor, substituto comercial do cidadão, assaltou o Estado: fez do bem público um bem privado, da coisa pública, da República, uma coisa sua. O que está em jogo hoje é a reconquista da democracia contra a tecnocracia. (p. 25)

Diante desses desafios, a prática pedagógica crítica na escola vira ato de resistência do saber. Entender todas as construções dessas crises e as distintas visões de mundo para manutenção ou aprofundamento do pensamento neoliberal ou a transformação para um novo modelo mais justo, democrático, de respeito ao diverso e solidário são fundamentais para colocar a noção do papel importante de produção e construção do conhecimento como contrapontos críticos e transformadores da realidade social. Atuar de forma articulada, integrada ao que cerca a vida dos estudantes é promover a reflexão das distintas perspectivas da lógica de funcionamento dos que fazem o Estado: é o olhar a partir da escola, do grupo de amigos, do local de moradia, dos profissionais da área da saúde, da educação, cultura, meio ambiente, assistência social etc., e assim se faz o conhecimento colaborativo.

Hoje podemos refletir que abrir as portas da biblioteca naquele primeiro momento, como um ato de descobrir, revelar e construir a escola com os alunos, foi o movimento necessário para abrir a escola e ampliar os saberes. É no livro, na ciência e no conhecimento que ainda residem as nossas verdadeiras armas para a transformação social.

Referências

- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (L. Magalhães, Trad.). Jorge Zahar.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). Boitempo.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere* (C. N. Coutinho, Trad.). Civilização Brasileira.
- Mapa da desigualdade. (2022). *Rede Nova São Paulo*. https://nos-sasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf
- Nakamura, M. E. F. P. (2016). Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. In *Anais do Encontro Nacional de História Oral XIII*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://web.archive.org/web/20231115182208/https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRO NACIONALDEHISTORIAL_2016.pdf
- Rovai, E., & Lima, A A. de S. (2015). *Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação*. Cortez.
- Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. Cortez; Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, 3(4), 54-84. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey* (J. E. Romão & V. L. Rodrigues, Trans. e Orgs.). Massagana.



Este livro é dedicado a todas as pessoas que se interessam pela educação e que, apesar das adversidades, apostam na utopia de uma escola desejante. Nosso objetivo é que a obra possa encontrar ressonâncias, provocar questões e possibilitar a criação de novos horizontes para as escolas do presente e do futuro; que elas se constituam como espaços de mais hospitalidade, criatividade e partilha.

As experiências e análises aqui relatadas são fruto de um imenso processo de construção. Elas nos mostram que é possível sair do estabelecido e responder ao desafio de atos mais criativos. Para tanto, é importante sonhar e imaginar utopias. Fazer como o poeta, que reconhece a criação poética como arte sempre começada e nunca concluída.

série

PSICANÁLISE CONTEMPORÂNEA

Coord. Flávio Ferraz

PSICANÁLISE

ISBN 978-85-212-2735-9



9 788521 227359



www.blucher.com.br

Blucher



Clique aqui e:

[VEJA NA LOJA](#)

A escola que queremos

Utopias desejanter

Alcimar Alves de Souza Lima, Esméria Rovai,
Maria Laurinda Ribeiro de Souza (Org.)

ISBN: 9788521227359

Páginas: 248

Formato: 14 x 21 cm

Ano de Publicação: 2026
