



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Pós-Graduação em Ciência do Comportamento
Área de Concentração: Análise do Comportamento

**Duas escolas durante a pandemia da Covid-19: um diálogo entre a etnografia e o
behaviorismo radical.**

Lara Rodrigues Queiroz

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Instituto de Psicologia, Área de Concentração em Análise do Comportamento, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências do Comportamento.

Brasília – DF

2021

O presente trabalho foi desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, com o apoio da CAPES.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidenta)
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Rachel Nunes da Cunha (Membra Interna)
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Tatiana Lionço (Membra Externa)
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Cynthia Rejanne Corrêa Araújo Ciarallo (Membra Externa)
Centro Universitário do Distrito Federal - UDF

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

Brasília – DF
2021

Na linha do horizonte
Tem um fundo cinza
Pra lá desta linha
Eu me lanço e vou
Não aceito quando dizem
Que o fim é cinza
Eu vejo o cinza
Como um início em cor
Quando tudo finda
Dizem: virou cinza
Equívoco, pois cinza cura
É poesia e eu sou
Um traje cinza
Lembra fidalguia
Quarta feira cinza
É dia de louvor
Vamos celebrar
O amor há de renascer das cinzas
Vamos festejar
O cinza com amor
Gota de orvalho
Prateada é cinza
Massa encefálica
É cinza amor
A purificação
Também se faz com cinza
Fênix renasceu das cinzas com honor
Só quero denço
Quando o dia é cinza
Leio poesia
E cantarolo só
Dedilho a viola e sonho colorido
Me vejo no amante
Que o cinza desnudou

Música: Amor Cinza
Mateus Aleluia (2010)

Aos 612.782 mortos pela pandemia da Covid-19
(22/11/2021)

Agradecimentos¹

Agradecer sempre me parece um ato injusto, pois nunca é suficientemente grande, forte ou criativo ao ponto que faça jus à dimensão da importância daquilo o qual eu agradeço. Apesar de os agradecimentos serem praticamente a primeira parte que vocês estão lendo na tese, ele foi o último a ser escrito. Então perdoem a possível falta de freio nas palavras.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora Eileen, pois sem ela nada disso teria acontecido. Obrigada por embarcar nessa aventura pelo desconhecido comigo, por sempre me apoiar, por inspirar e me respeitar. São muitos anos de caminhadas juntas e espero ter muitos mais pela frente. Obrigada por ter acreditado em mim.

Agradeço ao Victor, grande companheiro de jornada. Tantos anos de trabalho conjunto, tantas parcerias construídas. Há muito tempo que nos vemos cotidianamente e ainda assim permanecemos desfrutando da companhia um do outro. Obrigada, meu amigo, por tantas horas dedicadas a estar junto comigo. Obrigada por ser um companheiro tão especial.

Agradeço a Denise, por ter segurado minha mão em um dos momentos mais difíceis dessa jornada da tese, por não ter me deixado desmoronar. Obrigada por me incentivar e me amparar tão amorosamente.

Agradeço a Larissa por todo o empenho, paciência e dedicação com as ajudas despendidas a mim. Prontamente ficou do meu lado pro que precisasse. Obrigada por me socorrer de uma forma tão impecável.

Agradeço ao restante do meu grupo de pesquisa por ter sempre estado do meu lado sem me deixar desistir, pelas trocas em cada encontro. Obrigada Gisell, Bia, Rapha e Liriah, por me darem suporte, acolherem tantas angústias vividas e celebrarem comigo as conquistas. Obrigada por serem *outsiders* junto comigo.

¹ Agradeço a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento parcial da minha pesquisa tornando possível, assim, que este trabalho tenha sido feito.

Agradeço ao Tidani e ao Daniel, por todo suporte e cuidado com todas as minhas demandas. Especialmente Tidani, por sempre estar presente e disposto a achar uma saída para tantos atravessamentos que me ocorreram. Obrigada Tidani por toda dedicação.

Agradeço às escolas que acompanhei por abrirem prontamente suas portas para mim, por acreditarem no meu trabalho e por trilharem comigo toda essa jornada tão desafiadora. Obrigada à toda gestão, corpo docente, estudantes e famílias.

Agradeço a Dani, por, no meio disso tudo, ter se tornado uma grande amiga. Por todas as trocas, discussões, devaneios, desabafos. Tenho profunda admiração e respeito por quem você é. Obrigada pelas belas surpresas que a vida tem nos dados para entrecruzar ainda mais nossos caminhos. Obrigada por nunca permitir que eu esquecesse que eu sou capaz.

Agradeço à Paullinha, por ter me dado o prazer de trabalhar contigo e por sempre me lembrar que a vida também precisa de diversão.

Agradeço à Rogéria, por brilhantemente ser ponte e unir, com uma facilidade, aquilo que parecia longe. Obrigada por fazer tudo isso aqui acontecer.

Agradeço à Selma, por toda a prontidão e atenção em me atender. Por tanta dedicação à um sonho, por fazer diferença na vida de muitas pessoas. Obrigada pelo apoio que deu durante todo esse tempo.

Agradeço ao Mateus, por me fazer experimentar de uma sintonia quase que imediata, um amigo que ganhei. Foram tantos longos diálogos que fizemos uma amizade recente parecer antiga. Obrigada por pacientemente estar disponível.

Agradeço à Aldeia, por ter me acolhido em seus refúgios e ter me proporcionado vivenciar uma pandemia de uma forma um pouquinho menos dolorosa. Obrigada por me darem teto: teto de telha e o teto do céu.

Agradeço à Tina, amor de outras vidas, por me dar colo e me serenar. Por transformar minha dor em solução e fazer eu dar um passo de cada vez. Obrigada por todo amor. Obrigada por existir.

Agradeço ao Fernando Gaúcho, por doar sem pedir nada em troca. Obrigada por me fazer sentir segura e por me alimentar. Obrigada por tanto afeto e por afetar-se comigo.

Agradeço à Mariah e ao Karun por me fazerem atravessar o portal das horas sem fim. Por fazerem a alquimia do alimento. Por tornarem as horas em momentos tão prazerosos. Obrigada por trazerem leveza pra vida.

Agradeço ao Adão e à Ana, por cuidarem do meu lar. Obrigada por me proporcionarem um lugar de aconchego.

Agradeço à minha família, por, mesmo longe, estarem tão pertinho. Por ter se permitido cura e assim desfrutar de cada companhia. Obrigada minha mãe Patita, minhas irmãs Lídia e Liana, meu cunhado Pedrinho e meus sobrinhos Angel, Luara e Nalu, por serem o navio que navego mundo a fora.

Agradeço a Mariana Sardinha, por se aventurar ao meu lado, embarcando nas ideias mirabolantes que passam na minha cabeça. Por me fazer rir e apreciar a espontaneidade da vida. Por amar os meus cachorros como se fossem únicos. Por admirar minhas peculiaridades. Obrigada por embalar os meus dias.

Agradeço aos meus cachorros, por me darem vida. Sida e Vêi que diariamente me proporcionam o privilégio de ser menos egoísta. Por me fazer ver beleza no detalhe. Por me apresentarem o amor incondicional. Obrigada por serem luz.

Agradeço à Marina, irmã de vida, que sempre estive do meu lado. Por presenciar minhas metamorfoses e não ir embora. Por me dar abrigo e não deixar eu me esquecer das minhas raízes. Obrigada por ser família.

Agradeço ao Diogo, por me proporcionar momentos de boas risadas e profundas reflexões. Por me surpreender musicalmente. Por me fazer cafuné. Obrigada me dar o gostinho da loucura.

Agradeço à Gabi e a Carol, por me apresentarem o amor em Brasília. Por terem se tornado casa. Por fazerem eu me sentir divina. Obrigada por quebrarem minhas barreiras.

Agradeço aos meus vizinhos perfeitos, Sara e Anderson. Por me hipnotizarem e me fazerem enxergar o amor. Por terem os melhores abraços e afagos. Obrigada por serem parceria.

Agradeço às minhas supervisionandas e supervisionando por toda compreensão e apoio. Estar com vocês era um momento que recarregava minhas energias.

Agradeço ao Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento – IBAC por respeitarem meu processo de doutoramento e valorizarem meu trabalho.

Agradeço à Anisia, por semanalmente topa olhar a vida através dos meus olhos e, por muitas vezes, me oferecer óculos novos. Por ser instrumento de cura. Obrigada por me inquietar para ser melhor.

Agradeço à Clara, por ter aceitado a empreitada de lapidação. Obrigada pela dedicação.

Agradeço à Karin, por ter feito a minha tese chegar nas mãos de quem precisava. Obrigada por tanta atenção.

Agradeço à banca, Rachel, Tatiana, Cynthia e Fabrícia, por se permitirem calçar os meus sapatos, ou melhor, minhas havaianas. Por cuidadosamente visitarem as folhas de papel que seguiram seu próprio caminho. Obrigada por co-construírem e desconstruírem.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a pandemia da Covid-19 como um desnudar de contingências atuantes em duas escolas: uma privada, considerada oferecedora de uma educação inovadora e, como contraponto, uma escola pública. Construiu-se uma escrita etnográfica com inspirações em uma postura contextualista e funcional embasada no behaviorismo radical em que a educação virou foco devido ao contexto de pandemia e, conseqüentemente, o distanciamento físico imposto, pois foi preciso implementar o ensino remoto. A construção dos dados ocorreu a partir de contatos diversificados com as duas escolas, entre eles: entrevistas, observação de aulas virtuais e participação em reuniões pedagógicas. A partir das adaptações e desafios enfrentados por cada uma das escolas, foi possível observar o descortinar de contingências que denunciam as estruturas de poder atuantes para a manutenção do controle social – controle em seu sentido ordinário do conceito. Além disso, a construção de uma perspectiva sobre a educação enquanto um instrumento potente que pode estar à serviço tanto da manutenção como da transformação do *status quo*. Os resultados mostraram que, dentre as contingências que se desnudaram, está a dissolução de pré concepções acerca das relações complexas entre o status de práticas inovadoras e convencionais ao observar as estratégias de enfrentamento adotadas por cada escola. Ficou evidenciado que, em um contexto regido pela lógica neoliberal, na escola particular, por um lado, desnudaram-se as contingências mercadológicas que regem seu funcionamento, mas agora ainda mais dominantes. Enquanto que, na escola pública, desnudou-se como o neoliberalismo se infiltrou na esfera pública. Então, essa complexidade e também as discrepâncias entre o que as escolas queriam ser e o que elas conseguiam ser sob o domínio das contingências que a regeram se tornaram mais evidente. Ao mesmo tempo, o contexto da Covid-19 revelou o poder de resistência e de criatividade perante as dificuldades vividas nas duas escolas. Ocorreram movimentos de contracontrole, buscando manter a autonomia das

docentes e das estudantes e fortalecer uma pedagogia emancipadora. Ademais, observa-se também que o reconhecimento enquanto uma educação inovadora não é uma questão de decisão meramente pedagógica, mas, sobretudo, política. Neste sentido, para se construir uma educação emancipatória necessariamente esta deve estar ao alcance dos grupos marginalizados.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Educação inovadora; Escola pública; Etnografia; Análise de contingências culturais; Ensino remoto; Educação libertadora.

ABSTRACT

This study looked at how changes brought about by the Covid-19 pandemic both affected and revealed contingencies acting in two elementary-to-middle schools in Brazil: a private school offering alternative (child-led and ecology-centered) education in a rural area and, as a counterpoint, a public, inclusive mainstream school in an urban area. Our method was ethnographic, including interviews with school staff, observation of online classes and participation in school meetings. Data was interpreted using a functional and contextual lens based on the principles of radical behaviorism. In the context of the pandemic, the educational aims and priorities of each school came sharply into focus, due to the need for rapid changes and adaptations imposed by the need for physical distancing, and therefore for remote learning. By looking at the adaptations and challenges faced by each of the schools, it was possible to unveil contingencies that had been hitherto less evident, but had been present all along, many of which favored maintenance of social control (control in the ordinary sense of the concept) and the status quo, independently of the school's innovative discourse and upfront pedagogy, but others as well evidenced movements of countercontrol and change. Specifically, the results of this study suggested complex relationships between each school's stated innovative or conventional practices and their concrete practices, as expressed through the coping strategies adopted by each school when forced to face constant changes in policy and in the overall scenario, including the hundreds of thousands of deaths in the country, the constant uncertainty of when or whether to reopen educational institutions and the lack of access of less privileged families to even the most basic means of access to remote learning. In the private school, the governance of market-led contingencies suffused by the logic of neoliberalism were shown to be much more determinant than it seemed in pre-pandemic times. Meanwhile, conflicts amongst staff in the public school revealed how neoliberalist and meritocratic thinking tends

to infiltrate the public sphere, even whilst encountering resistance. As the communities in each school struggled to find solutions, large discrepancies were revealed between what each school wished to be, and what they actually managed to be, under the domain of the complex contingencies brought about by the pandemic. At the same time, the context of Covid-19 revealed the power of resistance and creativity in the face of difficulties experienced at the two schools. Counter-control movements took place, seeking to maintain the autonomy of teachers and students and strengthen an emancipatory pedagogy. In conclusion, our results suggest that the obtainment of a legitimately innovative and transformative educational process is never the result of merely pedagogical decisions nor of pedagogical methods, but rather depends deeply and is inseparable from the broader social, cultural and economic contingencies that govern the establishment's functioning. For a truly transformative school to be possible, emancipatory education must necessarily be within reach of marginalized groups.

Keywords: Covid-19 pandemic; Child-led and ecology-centered education; Inclusive mainstream school; Ethnography; Functional and contextual interpretation; Remote learning; Emancipatory education.

SUMÁRIO

Notas importantes: minhas subversões	15
<i>A voz do meu texto</i>	15
<i>A lógica e a estrutura do meu texto</i>	17
Introdução	19
<i>A trajetória que me trouxe a esta tese</i>	19
<i>Eu-estudante, Eu-pesquisadora, Eu-Professora: a inseparabilidade dessas trajetórias</i>	20
<i>Mestrado enquanto estudante</i>	21
<i>Mestrado enquanto pesquisadora</i>	24
<i>Mestrado enquanto professora</i>	27
<i>Doutorado: Eu-estudante, Eu-pesquisadora, Eu-professora</i>	29
<i>A Pandemia da Covid-19</i>	40
Capítulo 1: As escolas	54
<i>1.1 Legislação e diretrizes norteadores da educação básica no Brasil</i>	54
<i>1.2 A Escola Quero-Quero: o céu que sobrevoou</i>	61
<i>1.2.1 A Escola Quero-Quero em 2020</i>	62
<i>1.2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da Escola Quero-Quero</i>	65
<i>1.3 Escola Pato-Mergulhão: o mar em que mergulho</i>	78
<i>1.3.1 Missão da Escola Pato-Mergulhão: Educar para a Felicidade e para a Cultura de Paz</i>	81
<i>1.3.2 Mundo interno: Cinco Sabedorias</i>	83
<i>1.3.3 Meio ambiente: conexão com a Natureza</i>	87
<i>1.3.4 Pedagogia de projetos: educar para a vida</i>	88
<i>1.3.5 Selos de reconhecimento</i>	91
<i>1.3.6 A Escola Pato-Mergulhão em 2020</i>	92
<i>1.3.7 A história da escola</i>	95
<i>1.3.8 Linha do tempo da Gestão da Escola</i>	97
Capítulo 2: A Etnografia na Análise de contingências culturais	101
<i>2.1 A insuficiência do método experimental</i>	102
<i>2.2 O que ler sobre pixação me ajudou a pensar a educação</i>	110
<i>2.3 Os loucos de rua de Ouro Preto e como Lilian me atravessou</i>	116
Capítulo 3: Percurso metodológico	121
<i>3.1 Registro dos dados</i>	121
<i>3.2 Construção dos dados</i>	125
<i>3.3 Procedimentos para a análise dos dados</i>	130
Capítulo 4: Controle - uma relação de poder	132
<i>4.1 A noção de controle nos escritos skinnerianos: uma análise conceitual</i>	132
<i>4.2 Análise dos usos do conceito de “controle”</i>	138
<i>4.3 Pontos centrais do conceito de controle e suas implicações</i>	141
Capítulo 5: Educação: de um espaço de manipulação a um espaço de libertação. Ou um paradoxo permanente?	145
<i>5.1 Contingências históricas</i>	145
<i>5.2 Agências controladoras e práticas culturais: o que a escola tem a ver com isso?</i>	157
<i>5.3 Práticas inovadoras de ensino: dispositivo de mudança social?</i>	160
Capítulo 6: Afinal, o que a pandemia desnudou?	168
<i>6.1 Pré-pandemia</i>	174

6.1.1 <i>O arco-íris: final dos anos de ouro da Pato-Mergulhão e início de um sonho da Quero-Quero</i>	174
6.2 <i>Primeiro ano de pandemia da Covid-19</i>	177
6.2.1 <i>A tempestade: sonhos interrompidos, e agora?</i>	178
6.2.2 <i>O barco: construindo o barco enquanto navega, o que estamos fazendo?</i>	197
6.3 <i>Segundo ano de pandemia da Covid-19</i>	204
6.3.1 <i>O eclipse: a transformação identitária, em quem nos tornamos?</i>	204
6.4 <i>E os próximos anos...</i>	224
6.4.1 <i>O vento: a impermanência, o que será do futuro?</i>	224
6.4.2 <i>A terra: conclusões do momento</i>	228
Capítulo 7: o início do fim, o recomeço?	233
Referências	241
Anexos	271

Notas importantes: minhas subversões

Se amargo foi já ter sido
Troque já esse vestido
Troque o padrão do tecido
Saia do sério deixe os critérios
Siga todos os sentidos
Faça fazer sentido
A cada mil lágrimas sai um milagre

Trecho da música: Milágrimas
Itamar Assumpção (1993)

Antes que você inicie a leitura deste trabalho, gostaria de apresentar algumas notas importantes sobre a escrita do meu texto.

A voz do meu texto

A primeira delas diz respeito à minha transgressão à norma culta da língua portuguesa. Fiz a escolha em usar o feminino universal como afirmação política do espaço em que falo: por ser mulher e uma mulher na ciência. Minha inspiração vem das grandes mulheres que cruzaram meu caminho, daquelas que nunca tive nem terei a chance de cruzar e daquelas que ainda irei cruzar. Na voz da escrita, especificamente, minha principal inspiração foi a antropóloga Débora Diniz, tanto na forma como ela emprega as vozes em seu texto como na metanálise que ela faz, ou seja, no que ela discute sobre o emprego da voz em sua escrita. Isso não significa que homens não poderão ler meu trabalho, pelo contrário, “o lugar dos homens está bem assegurado na pesquisa acadêmica.” (Diniz, 2013, p. 9). E é bom que leiam. É necessário assumir o limite do gênero na

língua portuguesa no que diz respeito ao masculino como neutro, o universal e o plural. Essa norma não é neutra, é política e está intimamente colonizada pelas relações de poder (Diniz, 2013; 2020).

Isso também não significa que essa escolha não tenha limitações, sei que acabei deixando de fora outros gêneros. No entanto, ainda não encontrei uma opção que funcione para um texto todo. Opções como “@”, “x” ou “a/o” não são legíveis para ferramentas de leitura para pessoas cegas, provocando uma incompreensão textual. Diniz (2020) fala que o uso do “e” pode ser uma alternativa viável para subverter o masculino e que é uma forma que os leitores conseguem ler. Ela, particularmente, diz que ainda não consegue escrever desse jeito e que suspeita que pode ser por conta de “uma apreciação estética colonizada pela gramática” que ela deseja um dia tentar mudar.

Por mais que no meu dia a dia eu faça uso do “e” como opção (por exemplo, falar “todes” em vez de “todas” ou “todos”) e, nesse sentido, esteja mais familiarizada com esse uso, julgo que nem sempre funciona, uma vez que em alguns momentos a palavra também representa o masculino. Então optei por escolher uma voz que eu possa manter padronizada ao longo do texto. Essa escrita é um experimento passível de ser repensado sempre, com o intuito de cada vez mais incluir. Ademais, o gênero masculino será mantido quando eu for me referir ao lugar de poder masculino, quando aquele sobre quem eu me refiro ocupar o espaço de dominação patriarcal (Diniz, 2020).

Também irei transgredir a tradição do meu campo de pesquisa quanto à voz do meu texto (Diniz, 2020), uma vez que o comum, o esperado e o solicitado, majoritariamente, é que falemos no impessoal. Mas esse trabalho não é um trabalho impessoal. Ele se afirma enquanto um trabalho implicado, coletivo e afetivo. Ele vem das minhas relações durante minha trajetória, das obras com

as quais interagi, da minha orientadora, do meu grupo de pesquisa e vem das minhas interlocutoras. Ele não é só meu, ele é também de todas que contribuíram e é para todas a quem ele possa contribuir. Por isso a escolha em explicitar esse lugar de transgredir e transformar, afirmar a ciência enquanto espaço de luta política. E que sirva de inspiração para a mudança no nosso meio. Falarei então no feminino e no pessoal, ora singular, ora plural.

A lógica e a estrutura do meu texto

Outra transgressão que me permiti é relativa à lógica e estrutura do trabalho. No meu campo de pesquisa, em que a prática principal é experimental, existe uma forte rigidez quanto ao formato de pesquisa e, conseqüentemente, da escrita. Transgredi a lógica experimental de pesquisa valorizada e incentivada neste meio e me permiti o envolvimento com um trabalho etnográfico, minha principal inspiração. Geralmente, na escrita o protocolo padrão segue como Introdução (sem a palavra explicitada), Método, Resultados, Discussão, Considerações Finais e Referências – com as suas subdivisões. No entanto, não espere este padrão no meu texto. Minhas principais inspirações quanto à estrutura vieram de trabalhos etnográficos. Autorizo, assim, que meu trabalho não cumpra somente **contingências**² cerimoniais - como dizia Skinner (1972) - com regras formais que não tenham uma função de contribuir para a disseminação da ciência produzida aqui.

² Ao longo do meu texto, vocês perceberão que o termo “contingência” vai aparecer repetidas vezes, assim como está no título desta tese, portanto, aqui é importante destacar a que me refiro quando falo em contingências. Contingência seria um conceito que designa uma relação entre as nossas ações e as condições em que nos encontramos, ou seja, quando você mapeia uma contingência, você está mapeando como as ações das pessoas envolvidas se entrelaçam entre si e com as condições daquele contexto (Flores, 2021; Skinner, 2003).

No entanto, este não foi um processo fácil, uma vez que, por várias vezes, travei na escrita, pois estava presa a uma estrutura do meu passado. Esta aventura de transgressões contém riscos, pois não sou perita em etnografia. Por isso, credito à minha pesquisa o *status* de um trabalho em transição. Não por ter um caráter inacabado para seus fins de defesa, mas porque é um trabalho em contínuo processo de mudança de paradigmas. Este trabalho se constitui com e a partir do meu processo de amadurecimento enquanto pesquisadora inquieta.

No final das contas, toda esta movimentação interna e externa para a mudança é fomentada pelo meu desejo que este trabalho, antes de tudo, permita uma leitura agradável e compreensível, outrossim, acessível, para que pessoas não acadêmicas possam se apropriar do que trago. Parte, também, da minha luta para que a produção acadêmica dentro das ciências não exatas tenha seu devido reconhecimento e que possa transformar a educação, a ciência e a vida.

Por fim, espero que o prazer as acompanhe nessa empreitada de caminhar comigo durante estas longas páginas.

Introdução

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer

Trecho da música: Deus me proteja de mim
Chico César (2008)

A trajetória que me trouxe a esta tese

O produto final desta tese é fruto de uma longa jornada. Apesar do caminho percorrido até agora parecer tortuoso, hoje, quando olho para trás, vejo que ele faz sentido e que, de alguma forma, os passos se entrelaçam. Desde a minha graduação em Psicologia tive um forte interesse nas questões educacionais; além disso, a temática da inclusão e do que na época se chamava de “portadores” de necessidades especiais eram assuntos que me intrigavam. Por isso, participei de atividades tanto de monitoria como de pesquisa e de estágios voltados para esse tema. Porém, fui sendo direcionada para a área clínica, talvez devido à minha inexperiência na época ou por não compreender as opções profissionais possíveis. Ao me mudar para Brasília, fui atraída por uma especialização que tinha como título "Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista e Quadros Assemelhados". Logo pensei que finalmente iria aprofundar-me na área da educação. No entanto, apesar do título, o curso tinha um forte viés clínico.

Concomitantemente, ingressei no Mestrado na Universidade de Brasília (UnB) e resolvi escolher uma orientadora que estivesse próxima ao tema da educação. Um dos seus principais focos de pesquisa era (e ainda é) sobre Leitura Dialógica, integrada a um projeto de extensão que faz contação de histórias principalmente em escolas públicas, o projeto Livros Abertos (Moraes, Caldas & Flores, 2020). Então, foi decidido meu tema de pesquisa do mestrado: Leitura Dialógica voltada para crianças autistas (Queiroz et al., 2020), na época, um tema ainda pouco estudado no Brasil.

Eu-estudante, Eu-pesquisadora, Eu-Professora: a inseparabilidade dessas trajetórias

Essa experiência do Mestrado foi essencial para definir três pontos muito importantes: primeiro, meu lugar enquanto estudante, carreira que provavelmente seguirei minha vida inteira e em que tenho maior tempo de prática até agora; segundo, meu foco de estudo e pesquisa, ainda de uma forma indireta, relacionado à educação; e terceiro, meu desenvolvimento enquanto docente, a partir dos Estágios em Docência, pelo modelo da minha orientadora e de algumas outras professoras nas salas de aula. Além dos desafios e experiências, algumas delas bastante negativas, enquanto estudante da pós-graduação. Comecei, então, a ocupar um papel múltiplo e a construir um caminho em que a educação me perpassava ora como estudante, ora como pesquisadora, ora como professora. Esta encruzilhada é fundamental para compreender como todas as minhas experiências até aqui confluíram para este trabalho.

Minhas inquietações e questionamentos até então se deram a partir de três perspectivas diferentes: eu-estudante; eu-pesquisadora de educação; e eu-professora. Ribeiro e Oliveira (2019,

p. 116), inspiradas em Rom Harré (1917-2019), diriam que essas três perspectivas demonstram o quanto “o sujeito pode se posicionar ou ser posicionado de diferentes formas e diferentes possibilidades”. Essa visão de Rom Harré é compatível com a conceituação de Skinner (2012) sobre o Self, ou melhor, a ausência de um Self unificado e monolítico. Para Skinner (2003, p. 312), o Self constitui “um sistema de respostas funcionalmente unificado”. No entanto, esta proposição pode levar as pessoas a acharem que haverá uma consistência funcional que não existe, excluindo a possibilidade de sermos vários seres em um só, a depender do arranjo contextual. Neste sentido, as pessoas podem transitar entre pontos de vistas, ou seja, entre posições diferentes, sendo possível, inclusive, que sejam contraditórias entre si. Segundo Skinner (2012 p. 145), “contingências complexas de reforço criam repertórios complexos e, como vimos, diferentes contingências criam diferentes pessoas dentro da mesma pele, das quais as personalidades múltiplas são apenas uma manifestação extrema”. Sendo assim, somos constantemente expostas a contingências diferentes, por vezes conflitantes, que geram padrões de ação e sentimentos distintos (Skinner, 2003; 2012).

Mestrado enquanto estudante

Aqui faço uma confissão: dentre todas as experiências do Mestrado, essa foi a mais frustrante. Ao entrar em uma pós-graduação em uma Universidade pública tão prestigiosa eu tinha a ilusão que ali as práticas de ensino seriam coerentes com um processo educacional significativo. Acreditava que, na minha experiência com docentes, eu sentiria vivo tudo que eu havia lido nas teorias da área de educação e sobre o processo de aprender. Eu sonhava em participar de uma

experiência transformadora. Segundo hooks³ (2013, p. 16), “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. Mas a sala de aula mais parecia uma prisão, sentia meu corpo domesticado e meus pensamentos embotados. Em vários momentos senti vontade de “sair correndo”, várias vezes segurei o choro. No entanto, preciso ser justa em um ponto: essa experiência foi transformadora em me mostrar, em boa parte do tempo, aquilo que eu tinha certeza que eu não gostaria de me tornar.

Aquilo que nós pós-graduandas sentimos durante a pós-graduação tem sido validado por estudos empíricos, inclusive no Brasil (Costa & Nebel, 2018; Pinzón et al., 2020). Eu não sabia na época, mas agora não é novidade para mim, muito menos para a ciência, o aumento no adoecimento mental em estudantes de pós-graduação (Levecque et al., 2017; Evans et al., 2018). Costa e Nebel (2018) trouxeram um dado alarmante: o Brasil é o quinto país no *ranking* de pessoas com depressão e o primeiro no *ranking* de transtorno de ansiedade, além do que esse índice é maior entre jovens. Outro fator importante trazido no estudo é que o grupo específico de jovens que tem tido um crescimento exponencial na taxa de ansiedade e depressão, além de outras condições, é formado por pessoas que fazem pós-graduação. De acordo com a fala de Cruz (2017), pesquisas internacionais mostram que estudantes de pós-graduação têm 70% chance de desenvolver algum transtorno psicológico.

Questões como dificuldade de interagir; aumento da irritabilidade; diminuição da motivação; dificuldades de concentração; bloqueio na escrita; estresse; ansiedade; depressão e distúrbios do sono são algumas das queixas que mais aparecem (Costa & Nebel, 2018). Segundo

³ O pseudônimo bell hooks, nome mais conhecido de Gloria Jean Watkins, foi escolhido em homenagem a sua bisavó materna. Segundo hooks, seu nome deve ser grafado em letras minúsculas, pois deve-se focar no conteúdo de sua escrita e não em sua pessoa (Wikipédia). Por conta disso, no presente trabalho, será respeitado o desejo da escritora.

Cruz (2017), a pós-graduação é um ambiente propício para evocar estas queixas relatadas e isso é fruto de uma cultura acadêmica que gera nas pessoas na pós-graduação uma sensação de insatisfação sobre o que está sendo feito. O sentimento diário de incompletude do dia, a competitividade, a cobrança e uma crença de que o aprendizado tem que ser através do sofrimento são algumas das variáveis que contribuem para o adoecimento mental. Um dos fatores importantes que o pesquisador aponta é que o ambiente da pós-graduação silencia o sofrimento adquirido naquele contexto, o que só piora o nível de sofrimento entre estudantes, além de sinalizar, de alguma forma, que o sofrimento é sinal de fraqueza.

De acordo com Costa e Nebel (2018), os principais fatores que contribuem para o adoecimento psicológico de estudantes de pós-graduação são: tabu em torno de doenças mentais; a instabilidade financeira no meio de estudantes bolsistas; a redução histórica para o prazo de titulação; a incerteza quanto ao futuro profissional; a pressão psicológica antes e em torno da defesa; o processo de orientação; a preocupação com o *Currículo Lattes*; e o isolamento e falta de interlocução. Pizón et al. (2020) apontam que uma das principais barreiras para a manutenção da saúde mental de estudantes de pós-graduação foi a relação com o orientador.

Estas pesquisas escancaram vários processos que eu senti ao longo do meu percurso acadêmico iniciado no mestrado (e que perdurou durante o doutorado). Também mostraram que, por outro lado, houve um fator importante que foi essencial para fazer a diferença na minha trajetória e para aliviar um pouco o sofrimento, compará-la à realidade da maioria das estudantes de pós-graduação. O privilégio (o qual não deveria ser assim) de ter uma orientadora e um grupo de pesquisa em que de fato trabalhamos em equipe foi uma variável essencial para me manter com foco no meu trabalho, mesmo em meio a tanto sofrimento, vivenciando um processo de desilusão

com a academia e, por vezes, sem motivação para continuar. A relação que estabeleci com essas pessoas foi o que fez a diferença em todo o processo. Sem esse grupo, toda a caminhada teria sido ainda mais dolorosa, pois foram nessas trocas que me reconheci como fazendo parte de um sonho de mudar a lógica de um sistema educacional. A educação como prática libertadora é construída no trabalho coletivo (Freire, 2014; hooks, 2013). Devo dizer que a mola que impulsionou, principalmente, meu interesse crescente em estudar a educação foi o meu próprio processo educacional.

Mestrado enquanto pesquisadora

A pesquisa foi um processo muito novo para mim, pois eu não vinha de uma tradição de prática em pesquisa na graduação. Essa é a realidade de uma parcela significativa de estudantes de graduação. Por exemplo, em pesquisa realizada por estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), constatou-se que quase metade (46%) de estudantes de pós-graduação não possuíam experiência prévia em pesquisa (André, 2005). É esperado que a pesquisa integre, de forma sistemática, o ensino nos cursos de graduação por ser um importante eixo do processo formativo de profissionais que viabiliza um ensino de qualidade, desenvolvendo a competência técnica, política e ética (Soares & Cunha, 2017). No entanto, apesar de “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Soares & Cunha, 2017, p. 318) ser um princípio organizacional da instituição universitária definido no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), por vezes, a pesquisa é negligenciada no orçamento das universidades do país (Warne, 1990).

Esta constatação não é de agora, pois, segundo Vasconcellos, Berbel e Oliveira (2009), desde o início da trajetória do ensino superior no Brasil o ensino é privilegiado em detrimento dos eixos de pesquisa e extensão. No regime militar, a separação entre pesquisa e ensino foi ainda mais drástica. A pesquisa, então, ficou a cargo dos cursos de pós-graduação, enquanto a graduação se tornou somente consumidora reprodutivista deste conhecimento (Soares & Cunha, 2017). Essa discussão está intimamente relacionada a concepção de qualidade de ensino, podendo seguir duas vias: qualidade do ensino como transformação ou centrada no produto.

Soares e Cunha (2017) argumentam que, quando se entende que a qualidade do ensino está centrada no produto, distancia-se, assim, a relação da teoria com sua prática, ou seja, o foco é na transmissão de um conjunto de técnicas e conhecimentos e não na formação de produtoras do conhecimento (Chauí, 2001). Com esse viés perpassando as universidades no país, a pesquisa então não é incentivada e muito menos valorizada (quando ocorre) como foco da formação de estudantes da graduação.

Esta desvalorização da pesquisa na universidade pública também é fruto do baixo investimento na educação pública no país há décadas (Pinto, 2019). Contudo, a partir dos anos 2000 houve um aumento significativo nos investimentos públicos feitos na educação. Baseado em dados do INEP, o percentual de investimento para a educação como participação do PIB brasileiro saltou de 4,6% em 2000 para 6,0% em 2014 para todos os níveis de ensino (Carta Capital, 2019). O número de universidades federais em funcionamento também teve crescimento de quase 50% entre os anos de 2000 e 2014, sendo levadas, inclusive, para os interiores do país (Niquito, Ribeiro & Portugal, 2018). Outra mudança importante nesse período foi o aumento de bolsas de estudo para estudantes na universidade. Entre 2003 e 2012 houve um aumento de aproximadamente 30

mil bolsas de mestrado e mais de 15 mil bolsas de doutorado, fomentando ainda mais a prática de pesquisa no Brasil (PT, 2019).

Infelizmente, apesar deste período de maior investimento na educação do país, desde 2016 que novamente os gastos com esta pauta têm sido reduzidos. Devido ao teto de gastos, que congela as despesas primárias (incluindo a educação) em seus valores reais de 2016 por 20 anos, que a educação no Brasil não cabe no orçamento federal (Carta Capital, 2019). Um estudo publicado pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (CONOF) mostrou que cerca de 24 milhões de reais poderão deixar de ser investidos nos próximos 20 anos por causa do teto de gastos (estudo técnico 22/2016). Em 2019, a CAPES anunciou o corte de 5.200 bolsas que deixariam de ser renovadas, sendo que já havia cortado 11.800 bolsas naquele ano. Além disso, o CNPq também anunciou naquele ano que não tinha como garantir o pagamento das 84 mil bolsas a partir do mês de setembro devido ao corte de verbas (Jucá, 2019).

Mas, ainda assim, vi brotar uma curiosidade quase inerente em tentar entender melhor alguns fenômenos ao meu redor e as práticas educativas, principalmente. Vi ali um desafio grande no fazer pesquisa. Desde o início, já me incomodavam dois pontos principais relacionados à educação: a inclusão e as práticas inovadoras de ensino. Borbulhava em mim o pensamento de que o processo de inclusão em uma escola me serviria como uma lupa sobre a questão do que significa ser inovador. Como as escolas lidavam com a diversidade falaria muito sobre o quão inovadoras suas práticas seriam. A escola, e quem nela atuava, foi muito mais uma fonte de coleta de informação para minha pesquisa do que parte da construção do saber (Macedo & Sá, 2018; Peirano, 1992). Apesar disso, por mais que de fato, por um lado, a escola do meu mestrado tenha ficado em um lugar distanciado de mim, a experiência foi uma grande porta de entrada, o começo

de uma jornada, para se construir futuramente uma relação mais íntima entre pesquisadora e seu objeto de estudo (Devereux, 2018; Macedo & Sá, 2018; Oliveira, 2000; Peirano, 1992).

Compreendi, depois de um tempo, que a sensação de que tinha algo no processo da pesquisa que não atendia ao que eu esperava estava relacionada à visão homogênea do fazer científico (Kember, 2003; Messick, 1996) que predominou na minha formação, mas que não contemplava mais meu interesse de estudo. O que mais me incomodava era principalmente a rigidez de estrutura do método, em que mudanças no percurso são vistas como uma falha metodológica e não uma sensibilidade ao fenômeno (Peirano, 1992). Contudo, minha inexperiência contribuía para não ver outras alternativas, pois ainda não tinha a dimensão de que isso era possível.

Mestrado enquanto professora

De todas as experiências no mestrado, com certeza a de professora foi a mais transformadora para minha formação. No primeiro estágio em docência fiquei responsável por ministrar uma disciplina chamada “Aprendizagem no Ensino” com uma colega, sob a supervisão da minha orientadora. Organizamos a disciplina segundo a ementa posta, elaboramos o conteúdo programático, as avaliações, as referências, e começamos a dar aula. Até aquela época, minhas vivências de exposição em público tinham sido bastante aversivas, por isso fiquei com tanto receio de dar aula para uma turma de graduação na UnB.

Meu principal medo era de não me respeitarem. Eu que tenho uma estatura baixa e um tom de voz pouco imponente, e que no ambiente escolar sempre fui alvo de comentários sobre meu

corpo, pensava que nunca seria respeitada enquanto professora. Foi então que, a partir do meu medo de não ter autoridade, comecei a me questionar sobre várias práticas da sala de aula. hooks (2013) mostra o problema estrutural relacionado ao respeito aos corpos femininos (e, especificamente no caso dela, sobre o corpo negro feminino) em ambientes de sala de aula. Ela mostra o quanto o corpo masculino, nessa esfera, é invisível e seu discurso é escutado e respeitado. “A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo” (hooks, 2013, p. 183). Enquanto o corpo feminino está a todo momento sendo alvo de olhares e críticas. A autora afirma a importância de lembrar de si mesma “como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física.” (hooks, 2013, p. 181).

Minha vida escolar, meus primeiros modelos comportamentais de ensino-aprendizagem, assim como minhas primeiras experiências emocionais ligadas à aprendizagem, se deram em escolas de ensino convencional. Fui muito bem treinada para funcionar nesse formato: era uma estudante que não dava trabalho, sabia seguir muito bem as regras do jogo educacional convencional. Apesar disso, sempre sentia que havia algo de errado, tanto em nunca me sentir preparada o suficiente como também de não sentir que estava preparada para o que de fato importava. Sentimentos estes frutos de uma relação com uma educação pautada em contingências, sobretudo cerimoniais⁴ (Skinner, 1972), em que eu tinha que entregar resultados, independentemente do que tivesse aprendido.

Quando me vi na sala de aula, mas agora como professora, imediatamente percebi o quanto o modelo educacional convencional imperava ainda em mim, tornando-se um desafio não

⁴ Contingências cerimoniais são contingências em que suas consequências têm muito mais poder reforçador por conta da manutenção de poder e *status* do porquê de fato há alguma mudança efetiva no ambiente que transforme a vida das pessoas envolvidas.

reproduzir práticas aversivas que eu havia sofrido na minha trajetória. Por mais que eu ainda não compreendesse muito bem a transformação que estava ocorrendo, aos poucos, em mim, sentia que aquele papel de professora e aqueles procedimentos corriqueiros não me satisfaziam. Havia algo que incomodava, mas eu ainda não sabia como e, principalmente, o que fazer de diferente. Apesar destas questões, a disciplina correu bem, dentro do esperado. Saí satisfeita, pois mesmo assim algumas mudanças práticas já estavam ocorrendo, como: estar sensível às individualidades de cada estudante; produzir uma avaliação que fosse coerente com o que foi discutido em sala; e tentar fazer uma aula mais prazerosa.

Doutorado: Eu-estudante, Eu-pesquisadora, Eu-professora

Durante meu segundo estágio em docência (o primeiro do doutorado) resolvi tentar colocar em prática uma educação mais significativa (Freire, 2014; hooks, 2013) e desafiar-me enquanto professora. Foi, muitas vezes, um processo bem árduo e confuso. Comecei a me aprofundar, desde compreender a ementa e o quanto ela me amarrava ou me deixava brechas para inovar, até pensar na dinâmica de aula, textos, métodos avaliativos etc. Nesse caminho vi que queria reformular toda a disciplina e, por isso, foi trabalhoso, pois não estava só repetindo algo que já estava pronto. Todo o apoio e trocas com minha orientadora e com o grupo de pesquisa foram fundamentais, uma vez que ela tinha não só o conhecimento, mas também a vivência de um ensino transformador - e o grupo discutia e pensava junto comigo possibilidades para a mudança.

Um fato curioso que me ocorreu nesse processo da pesquisa foi eu me dar conta, *a posteriori*, da influência que sofri a partir da vivência que tive de um curso oferecido por uma

escola transformadora. Uma das curiosidades está no fato que, sem saber, futuramente essa mesma escola em que fiz o curso viria a ser uma das escolas em que fiz minha pesquisa de doutorado. A outra curiosidade é que só atentei para essa influência depois que terminei o processo de construção dos dados com a escola e passei a escrever essa parte. O processo pedagógico e, conseqüentemente, também avaliativo dessa escola fez eu passar a me questionar sobre como poderia incorporar algumas práticas na minha atuação docente na graduação. Influenciada principalmente pela pedagogia de projetos (Dewey, 1897), quis incorporar na disciplina uma perspectiva de construção coletiva do processo de aprendizado, com trabalhos significativamente importantes para o contexto de cada estudante e a partir de projetos alimentados processualmente na prática coletiva.

A experiência dos bastidores de uma disciplina contribuiu para o desenvolvimento do meu repertório enquanto docente, pois por um lado eu tinha autonomia para propor e tomar decisões, mas por outro me via sem parâmetros. No final do processo dos bastidores, Victor Guevara entrou para assumir a disciplina junto comigo e Liriah Burmann entrou como monitora, ambos do grupo de pesquisa⁵, além do total apoio da minha orientadora. Foi um alívio ter pessoas em quem confio para trabalhar comigo, dividir tarefas, discutir, respaldar decisões. Além da preocupação de como dar conta de forma cuidadosa do processo de aprendizagem de cada estudante de forma individualizada, também pensava que eu teria que lidar com 50 estudantes de diferentes cursos de graduação em licenciatura.

⁵ Decidimos dar nomes a essas pessoas, pois entendemos que, assim como um artigo ou uma apresentação, a formulação de uma disciplina feita em parcerias também é fruto de uma coautoria (Flores – comunicação pessoal, 2020).

Parecia contraditório ofertar uma disciplina que tem como título “Aprendizagem no Ensino” (que tem como objetivo contribuir na formação de futuras professoras), se a minha própria experiência prática com elas não respirasse e transpirasse o que eu acreditava sobre o processo de ensino-aprendizagem. Parece não haver uma valorização na formação de professoras, como se não fosse necessário aprender a ensinar (Skinner, 1978a), muitas vezes “a docência é encarada como uma misteriosa arte, e não como algo que pode ser ensinado e aprendido” (Flores, 2017, p. 117). Quão sem sentido seria ministrar uma disciplina com essa temática a partir de uma prática conteudista (Freire, 2014), excludente, puramente expositiva, com provas e sem conhecer de perto cada estudante (hooks, 2013).

Essa parceria não se resumia em dividir a disciplina, mas era um processo de dialogar uma disciplina (Flores – comunicação pessoal, 2020). A construção conjunta deve ir além do estar juntas na sala de aula (Freire, 2014; hooks, 2013). No entanto, convencionalmente pressupõe-se que a docência deve ser uma atividade solitária. Talvez isso esteja relacionado à uma ideia equivocada de que a competência de uma professora está relacionada a não compartilhar com seus pares seu processo de trabalho, e à noção de que compartilhar uma disciplina é feito para “ter menos trabalho”. Esse pressuposto vai contra a noção de dialogar uma disciplina, em que o intuito é construir e pensar juntas a práxis (Flores – comunicação pessoal, 2020). Vi mais uma vez a importância da educação como um ato coletivo (hooks, 2013).

Apesar do sucesso da disciplina, lembro-me de um fato, no mínimo, intrigante: depois dessa experiência foi proibido pelo Departamento que oferecessem disciplinas em colaboração entre duas ou mais professoras. A justificativa era de que não se podia dividir (na ideia de repartir) a disciplina, pois, uma vez que fizesse isso, a estudante só poderia se beneficiar da metade dos

créditos relativos à prática. Essa lógica remete ao que falamos anteriormente, que há uma noção “aditiva” do trabalho docente – duas pessoas trabalhando “dividem” a “carga” de trabalho, “dividem” o “conteúdo”. Parece que a questão é “dividir” um conteúdo estático, que está lá para ser depositado, como a concepção bancária de ensino (Freire, 1997).

No início foi desafiador apresentar a proposta da disciplina de forma que as pessoas entendessem. No começo, houve muitos questionamentos sobre o funcionamento, além de ter algumas pessoas que não concordavam ou tinham dificuldade de se adaptar à nova dinâmica. Não podemos esquecer que a maioria das estudantes, assim como eu, teve seu processo de aprendizagem moldado na educação convencional, o que torna difícil, algumas vezes, o próprio processo de mudança tanto para docentes quanto para estudantes. Neste novo formato, precisamos nos adaptar à uma dinâmica que exige que a docente saiba encontrar caminhos de mediação no processo de ensino que sejam prazerosos e que as estudantes assumam ativamente seu processo de aprendizagem (hooks, 2013). Mas, com o tempo, o processo relacional da aprendizagem foi ocorrendo para nós e para as estudantes, implicadas em construir seus próprios processos. Estavam dispostas a “se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente.” (hooks, 2013, p. 63).

Conseguimos, então, uma parceria com as estudantes durante a disciplina. Eu realmente sentia que as conhecia, se comparado à outras disciplinas, apesar de vê-las apenas duas vezes na semana. Eu vivenciei, nessa disciplina, o quanto uma troca próxima de professora-estudante potencializava o aprendizado (hooks, 2013). E aquele medo de não ser respeitada foi diminuindo cada vez mais. Apesar de que ainda tinha medo de errar e de reproduzir práticas aversivas, não correspondendo à uma expectativa que eu mesma havia me imposto. Percebi ali que quando eu me

dispus à uma relação sincera com as estudantes fiquei vulnerável (hooks, 2013). Fiquei sujeita a ouvir críticas que não gostei, tive sentimentos ambíguos ou até ruins em relação à algumas pessoas. Lidei com meus próprios fantasmas, pois me vi podendo ser julgada pelo que sou e tendo que superar meus próprios desafios.

Alguns pontos foram cruciais para o sucesso da disciplina: a parceria no processo educacional, pensando coletivamente; a troca genuína, construindo uma relação de respeito mútuo; o respeito às individualidades ao se pensar estratégias de avaliação que alcancem diferentes habilidades; o distanciamento da lógica da aula expositiva, trazendo as estudantes para uma relação ativa, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e divertidas, e fazendo com que compartilhássemos a responsabilidade pelo processo; o espaço aberto para que as estudantes trouxessem suas experiências em suas áreas de forma a relacionar com o que estudávamos, contribuindo para que permanecessem motivadas (hooks, 2013). Vi que, ao olhar para aquelas pessoas enquanto advindas de uma história própria, que tinham experiências e conhecimentos para compartilhar, e deixar que soubessem que eu as enxergava enquanto pessoas dignas de respeito, fez com que o processo educacional fosse transformador para os dois lados (Freire, 2014; hooks, 2013).

Em um outro momento, mais uma vez precisei fazer o Estágio em Docência e não tive dúvida de que queria ministrar a mesma disciplina anterior. A experiência repetida da docência me permitiria aprimorar ainda mais meu aprendizado enquanto professora, que não deixava de ser influenciada pela minha experiência enquanto estudante e conversava intimamente com minha pesquisa. Eu e a Bianca Rogoski, então, aplicamos o projeto que foi elaborado anteriormente nesta nova turma. Além disso, Victor Guevara e Liriah Burmann também assumiram a mesma

disciplina, em uma outra turma, e utilizaram nosso projeto. Com isso, trabalhamos nós quatro juntas. A produção e discussão coletiva estiveram presentes nessa reconstrução da disciplina. Reavaliamos todo o processo, desde a ementa até a forma de avaliação.

Vi então um projeto, que antes parecia impossível, começar a criar asas e a soltar sementes. Vi surgir multiplicadoras de uma ideia que no início me parecia impossível de ser aplicada. E vimos então se espalhar uma pequena mudança da educação significativa como prática da liberdade (Freire, 2014; hooks, 2013), tanto para nós que nos formávamos enquanto professoras como para nossas estudantes, também futuras professoras. Todo esse processo me fez perceber que pensar e agir para uma educação que de fato traga transformação social, que possibilite a mudança do *status quo*, é a mola que me movimenta, e é o movimento que me cura.

Além das experiências de estágio em docência, algumas disciplinas e pessoas também tiveram papel importante na minha formação enquanto estudante, pesquisadora e professora. Em conjunto com minha orientadora, ficou decidido que eu iria cursar duas disciplinas fora do meu departamento⁶. “Etnografia das Instituições”, disciplina do Departamento de Antropologia, e “Metodologia Qualitativa e Processos de Desenvolvimento”, pertencente ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. O intuito era me aproximar mais do fazer pesquisa etnográfica e de uma metodologia mais qualitativa, abordagens ausentes dentro do meu departamento, cuja tradição, como foi dito, é de pesquisa experimental quantitativa. Estas

⁶ Embora o Programa que estou inserida tenha sido a favor do aproveitamento das disciplinas, regras de aproveitamento de créditos em instâncias superiores não permitiram isso, obrigando-me a cursar duas disciplinas apenas para receber créditos. Cito este fato aparentemente externo porque eu me vi, pessoalmente, inserida em um contexto educacional inflexível, emaranhada, por assim dizer, em contingências cerimoniais (Flores, 2017; Skinner, 1972) que se traduziram em um ano de disciplinas sem sentido, que me jogaram para fora da trajetória de imersão em meu tema, simplesmente para cumprir uma formalidade. Esse foi um processo desafiador para mim, em que quase desisti.

disciplinas me influenciam tardiamente, ou seja, tiveram um impacto atrasado que ocorreu somente quando de fato fui me debruçar sobre a construção dos meus dados e sobre minha escrita.

Cursei também uma disciplina optativa do meu departamento, chamada “Análise Comportamental do Direito”, com um professor convidado chamado Júlio Aguiar. Naquele momento, eu ainda estava muito influenciada pela necessidade de entender o que estava nas leis sobre educação, campo árduo para minha compreensão. Além disso, na época, entender o abismo que muitas vezes existe entre a lei e a prática, e o quanto essa relação é complexa, era um dos focos do meu projeto. No entanto, no presente trabalho não foi possível que essas análises mais profundas da lei se concretizassem. Apesar disto, Júlio teve um papel importante para que eu entrasse em contato e estudasse ferramentas conceituais, que eram condizentes com a Análise do Comportamento, e mais compatíveis com a forma de análise para fenômenos culturais mais próximas do meu olhar sobre o mundo. Mais à frente, no meu trabalho, eu irei discorrer sobre essa influência.

hooks (2013) comenta sobre sua inspiração vir das suas professoras de infância que tinham uma prática libertadora, com pensamento crítico. Assim como ela, ver alguns exemplos de professoras que me inspiraram foi um processo transformador, um modelo a me espelhar. Algumas mulheres tiveram influência direta na minha formação enquanto estudante, pesquisadora e professora. Cada uma com sua contribuição, ao seu modo, em esferas diferentes do meu aprendizado. Nenhuma talvez tenha noção do quanto fazem parte da minha jornada para a constituição dos meus três “eus”. Carla me ensinou a olhar para a etnografia com outros olhos, desafiou a estrutura rígida em que eu estava inserida, fez eu olhar para as instituições não mais como entidades etéreas, mas construídas a partir das relações entre pessoas. Fabrícia me ajudou a

compreender a psicologia a partir de outra ótica, contribuindo para quebras de preconceitos e rixas tão fortemente alimentadas na área, inclusive no meu próprio departamento. Contribuiu para plantar uma semente em mim de ampliação de horizontes e de não querer fazer parte daquela ciência que não sabe dialogar. Rachel me ensinou sobre luta política, sobre engajamento e responsabilidade social, foi para mim um grande exemplo de resistência dentro e fora da universidade. Foi quem me estendeu a mão nas inúmeras vezes que precisei de apoio para não desistir da pós-graduação.

Eileen foi meu principal modelo de docente, além de, obviamente, exemplo de orientadora. Já vinha desde o mestrado com ela, portanto já tinha tido várias experiências marcantes para minha formação. Mas foi cursando uma disciplina que ela ministrou que tinha como foco a educação que houve a virada de uma chave. Cursei com ela uma disciplina chamada “Tópicos Avançados em Análise Comportamental Aplicada: análise do comportamento e educação”; ao mesmo tempo, peguei monitoria em uma disciplina da graduação chamada “Análise Conceitual”. Ambas as experiências me trouxeram vários *insights* sobre a minha vida e, óbvio, sobre a minha pesquisa. Neste momento, pude perceber nitidamente a confluência das minhas três perspectivas: eu-estudante, eu-professora e eu-pesquisadora. Esta disciplina promoveu uma das primeiras conversas mais amigáveis entre meus três posicionamentos. Na vida cotidiana é comum que as diferentes posições dos nossos “eus” entrem em conflito (Skinner, 2012; Ribeiro & Oliveira, 2019). Nesses dois espaços vi e vivi o que tanto eu andava lendo: uma experiência de educação significativa e transformadora. As discussões em sala eram ricas e estimulantes, as avaliações não tinham aquele gosto amargo e sem sentido que costumeiramente as provas geram em mim.

Além dessas experiências e pessoas na minha vida, a inquietação que veio, em partes, da experiência de pesquisa do mestrado, sobre o que se chamava “inclusão”, mas que não parecia de fato incluir as pessoas nos processos educacionais (Tunes, 2003) fez eu chegar em uma ideia inicial de pesquisa. O presente trabalho teria como objetivo focar na inclusão de pessoas neurodivergentes⁷, principalmente autistas, no âmbito escolar, como meio indireto de se comparar as contingências presentes em escolas convencionais de ensino com escolas ditas inovadoras. Em uma das reuniões de orientação ficou decidido, então, que eu precisaria acompanhar pelo menos duas escolas: uma dita inovadora e uma com métodos mais tipicamente convencionais. Nossa hipótese, no projeto original, era de que a forma como a escola lida com a diversidade diria muito sobre seu olhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Desconfiávamos que, independentemente de como essas escolas se autointitulavam, essa variável falaria bastante alto sobre sua prática pedagógica. E era isso que queríamos ver, não o que estava no papel ou no discurso, mas as contingências vigentes, ou seja, o que estava na vivência. Por exemplo, se a prática educacional de uma escola garantisse a aprendizagem significativa⁸, independentemente de quem fosse a estudante, com ou sem diagnóstico, isso me mostraria o viés que ampara aquela instituição, independentemente de ela ser classificada ou não como “inovadora”.

No entanto, a ênfase do meu projeto original sofreu um deslocamento definitivo. Devido aos meus questionamentos constantes sobre que contingências contribuem para que a educação

⁷ O paradigma da neurodiversidade surgiu a partir de discussões em torno do conceito de deficiência e normalidade. Este paradigma compreende que a neurodiversidade faz parte da natureza humana sendo, portanto, uma questão de identidade e não enquanto uma doença. Nesse sentido, ser neurodivergente seria uma forma singular de se expressar no mundo (Fadda & Cury, 2016).

⁸ David Ausubel desenvolveu a teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980). Segundo ele, a aprendizagem é significativa quando não há arbitrariedade no aprendizado, ou seja, o que é aprendido se relaciona com o conhecimento já existente para a estudante. Desta forma, há uma construção de sentido lógico entre o já sabido e o novo saber. Nesta relação, o conhecimento prévio se modifica, assumindo e ampliando-se em novos significados.

tenha um papel emancipador ou não e como práticas inovadoras de ensino podem ser só mais uma ferramenta de manutenção de um abismo entre grupos privilegiados e grupos vulneráveis. A questão da inclusão passou de foco principal a pano de fundo. A educação institucionalizada, tradicionalmente, foi construída enquanto dispositivo normatizador e espaço de treinamento para mão de obra com fins de fortalecer a economia, a partir do processo de industrialização (Antunes, 2012; Luengo, 2010; Machado, 2009; Schelbauer, 2009). E a inquietação sobre um projeto educacional que é formulado para manter uma estratificação social (Beers, 2009; Bourdieu, 1998; Gallo, 2004) tomou corpo.

Tornou-se cada vez mais essencial entender como as práticas de ensino formal contribuem para a manutenção da desigualdade social vigente no Brasil. E, com isso, passei a me debruçar cada vez mais sobre essa questão. Teorizar é uma prática libertadora, “usar a teoria como intervenção é um meio de desafiar o *status quo* (hooks, 2013, p. 83). Assim como hooks (2013), encontrei na teoria um lugar em que eu podia imaginar um futuro possível, um espaço em que o pensamento crítico poderia ser minha ferramenta de cura em relação ao que me adoecia na educação. A partir destes questionamentos, surgiu, então, o interesse de observar as contingências atuantes em pelo menos duas escolas distintas, uma que fosse considerada de práticas convencionais de ensino e outra com práticas transformadoras. Para isso, eu iria acompanhar estas escolas em seu dia a dia para observar as estruturas de poder atuantes em ambos os espaços e o quanto que isso contribuía ou não para a emancipação coletiva em detrimento do benefício unicamente individualizado.

Com as minhas primeiras leituras sobre a história da instituição escolar (e.g., Ariès, 1978; Bomeny, 2001; Costa, 1989; Kuhlmann, 2001; Luengo, 2010), destacou-se a questão do papel da

escola no controle social (Bourdieu, 1998; Gallo, 2004; Praxedes, 2015; Skinner, 2003), então eu comecei a aprofundar mais nesta discussão. Fui buscar, inclusive, aprofundar esta discussão no que era produzido na minha área original, o behaviorismo radical. Segundo Skinner (2003), a escola é uma agência de controle. Mas vimos que esse conceito de controle, na área (e fora dela) guarda muitas confusões conceituais. Por conta disso, começou a intrigar a mim e a minha orientadora o uso desse conceito de controle por Skinner (2003; 2012; 1981a), pois este ponto parecia ser um núcleo importante para entender a educação como um dispositivo de controle social.

Para tanto, pensamos então em fazer uma Análise Conceitual que consiste na prática de identificar o uso ordinário de um conceito em seu lar original, ou seja, mapear a geografia lógica de um conceito, mostrando seus limites e interseções com outros (Holanda, 2014; Ryle, 1949; Wilson, 2001). E que, na ciência, consiste na prática de análise da linguagem que envolve a produção científica a qual a cientista está inserida. Nesse sentido, ao fazer uma análise conceitual, tenta-se tornar nítido os conceitos científicos de forma a especificar seus significados (Machado & Silva, 2007). É importante ressaltar e acrescentar aqui que essa prática diz respeito a um saber especializado com técnicas próprias (Wilson, 2001). Sem explicitar isso, não poderia avaliar adequadamente a caracterização skinneriana da escola enquanto uma agência de controle. Esse *detour* conceitual-metodológico deu lugar à uma análise do conceito de controle na obra de Skinner.

Além disso, toda minha trajetória enquanto estudante, pesquisadora e professora também foi acompanhada pelo cenário político que nos trouxe até a situação de 2021. Desde 2013 que a pauta educacional saiu da agenda política (Haddad, 2019), fazendo com que se iniciasse uma onda de protestos. A política genocida e de desmonte dos direitos básicos, em que não se respeita mais

a dignidade humana, tem relação direta com meu trabalho. A vitória do atual presidente, em 2018, fortaleceu uma política “ultraliberalista obscurantista” (Haddad, 2019, p. 12), e fez com que as esferas educacionais do país ficassem com receio do que estava por vir. O sucateamento das universidades, política de privatização dos dispositivos públicos, desmonte das áreas da educação e saúde, por exemplo, atravessam com bastante sofrimento o que percorro nessa jornada. Estes fatos foram combustível suficiente para que eu me engajasse na luta contra os graves retrocessos que vinham ocorrendo (Cara, 2019) e que, naquela época, não tínhamos ideia do quanto ainda iria piorar. Diante deste cenário, o presente trabalho traz também um compromisso ético, político e social de fomentar a discussão sobre a educação do país em um momento delicado que fez as pessoas voltarem os olhos para as escolas.

A Pandemia da Covid-19

Diante de todos esses questionamentos, experiências e trocas, então foi se modelando cada vez mais em que consistiria meu trabalho. Eu enquanto estudante, pesquisadora e professora era a lente de análise para tudo que estava acontecendo, pois meu doutorado foi atravessado por uma situação inesperada para todo o mundo: a chegada da pandemia da Covid-19. Quando entrei no período letivo de 2020, no início de março, ainda não imaginávamos a dimensão do que estava por vir. Além do medo diante do desconhecido que se apresentava, começou, então, toda a angústia de como ficaria meu projeto de pesquisa que, inicialmente, iria acontecer literalmente dentro de escolas. As escolas foram fechadas, mas em um primeiro momento achávamos que duraria 15 dias somente. No entanto, quanto mais se passavam as semanas, mais víamos que não tínhamos ideia

de quando tudo iria voltar ao “normal”. Mal sabíamos, naquela época, que aquele “normal” não existiria nunca mais. Agora, já passado 1 ano e 6 meses de pandemia, que vemos o quanto que naquela época não podíamos sequer imaginar a dimensão do que estávamos começando a atravessar. Ao me deparar com este cenário, minha pesquisa precisou tomar outro rumo. Não era possível ignorar este fato que assolou nossa existência enquanto sociedade. Principalmente porque meu foco de estudo eram as escolas e seus processos educacionais, espaços que foram diretamente atingidos pela pandemia.

Em março de 2020, foi registrada oficialmente no Brasil a primeira pessoa infectada pelo vírus da Covid-19, que foi detectado e descrito primeiramente na China. Este vírus foi se espalhando pelo restante do mundo, gerando uma pandemia e obrigando as pessoas a manter um distanciamento físico. Covid-19 (do inglês *Coronavirus Disease 2019*), conhecida também como coronavírus, é uma doença infecciosa causada por um vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) que causa infecções respiratórias (Brasil, 2020i). O novo agente do coronavírus foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na cidade de Wuhan, na China. Os sintomas mais comuns são: febre, tosse e dificuldade de respirar. Apesar de que na maioria da população (80%) os sintomas podem ser leves ou até mesmo assintomáticos, o restante da população pode precisar de hospitalização, seja com a necessidade de oxigênio ou até mesmo de ventilação assistida em ambiente hospitalar. Os casos mais graves podem evoluir para uma pneumonia grave com insuficiência respiratória grave, falência de vários órgãos e morte (Brasil, 2020i).

Como sua transmissão se dá principalmente por meio de gotículas produzidas nas vias respiratórias das pessoas infectadas, ao espirrar ou tossir e até mesmo falar, essas gotículas podem

ser inaladas ou atingir diretamente a boca, nariz ou olhos de pessoas em contato próximo. Por conta da sua forma de transmissão e sua velocidade de contágio, a principal forma de prevenção considerada pelos profissionais da saúde é o distanciamento físico, além de hábitos de higiene mais rígidos, como: lavar frequentemente as mãos, lavar objetos e roupas que tenham vindo do ambiente externo ao isolamento, utilizar máscaras, usar álcool em gel 70%, dentre outros (Brasil, 2020i).

Deste modo, como tentativa de conter a rápida disseminação do vírus, o Governo de Brasília, a partir do dia 11 de março de 2020, decretou – por meio do (decreto nº 40.509) - o fechamento dos estabelecimentos de ensino públicos e privados em todo o Distrito Federal (DF). Em Goiás, o decreto nº 9.633 entrou em vigor a partir do dia 13 de março de 2020. Neste novo cenário, as escolas foram obrigadas a repensar seus formatos, uma vez que o ensino presencial foi proibido, pondo-se em prática o ensino remoto na tentativa de garantir o acesso à educação. Em ambos os estados, as medidas de distanciamento físico foram sendo intensificadas e transpostas também para outros setores, sem perspectiva de retorno.

No entanto, na data do dia 10 de agosto de 2020, essa realidade já havia mudado. Alguns estados já tinham começado uma flexibilização de vários setores. No DF iniciou uma reabertura e afrouxamento do distanciamento físico desde junho, enquanto em Goiás a reabertura aconteceu de forma mais gradual. De qualquer modo, no DF, no ano de 2020, as escolas públicas se mantiveram fechadas, apesar de as particulares terem sido liberadas, desde que respeitassem os protocolos de segurança. Em Goiás, até dezembro de 2020, o governador permaneceu firme em afirmar que as escolas só retornariam após o acesso à vacina e em 2021 foi liberado que retornassem ao ensino presencial⁹.

⁹ Falarei mais sobre os decretos tanto no DF como em Goiás no Capítulo 6.

Até o dia de 8 de abril de 2020 tinham 1.464.852 casos confirmados e 85.397 mortes em todo o mundo. No Brasil, na mesma data, o total de casos confirmados era de 14.152 e 699 óbitos (BBC News Brasil, 2020). Na data de 10 de agosto de 2020, em apenas 4 meses, os números no mundo e, principalmente no Brasil, aumentaram assustadoramente. Há um total estimado de 19.616.793 casos e 727.091 mortes em todo mundo e, no Brasil, 101.149 óbitos e 3.035.422 pessoas infectadas. Na data do dia 27 de outubro de 2020, o mundo registrou 43.442.745 casos, sendo 1.159.395 mortes. Enquanto o Brasil, nesta mesma data, registrou 5.409.854 casos e 157.397 mortes pelo coronavírus. No dia 12 de dezembro de 2020, em que a maioria do país lidava como se a pandemia tivesse acabado, com a incidência de vários comportamentos imprudentes, irresponsáveis e egoístas, o mundo chegou à marca de 69.609.761 casos e 1.583.112 mortes. Enquanto o Brasil bateu a marca de 6.781.799 casos e 179.765 mortes. O Brasil permaneceu o ano de 2020 inteiro atrás apenas dos Estados Unidos tanto em número de casos como de mortes. Em 2020, um importante estudo estimou que a subnotificação constatada na ordem de pelo menos 7 vezes mais (Hallal et al., 2020). Outros estudos fazem uma projeção de 38%, em março de 2021 (Martinez, 2021), a 48%, em fevereiro de 2021 (Fiocruz, 2021) de mortes excedentes não notificadas como causadas pela Covid-19.

No primeiro dia útil de janeiro de 2021, dia 04, o Brasil chegou a quase 200.000 mortos, um triste dado. A população no Brasil somente começou a ser vacina no dia 17 de janeiro de 2021, no estado de São Paulo e, ainda assim, a passos largos e lentos. Em 31 de março de 2021, um pouco mais de um ano depois do início da pandemia, os números são exorbitantes. No mundo, já chegam a ser 2,81 milhões de mortes, enquanto no Brasil batemos a marca de 321.515 vidas perdidas, com 3.869 novas mortes só neste dia. No dia 03 de abril de 2021, o número de vítimas

no Brasil já alcançou o patamar de 408.622, enquanto no mundo esse valor já chegou a 3,2 mi. Já no segundo semestre de 2021, em 20 de agosto, o mundo registrava 4,41 milhões de mortes e o Brasil permanecia em 2º lugar no *ranking* mundial, ficando atrás somente dos Estados Unidos, com 573.658 mortes e com 25,24% da população vacinada.

Essa taxa pode parecer alta, mas, em comparação ao resto do mundo, o Brasil está na 69ª posição em relação a aplicação de doses por 100 habitantes, em números absolutos o país está em 4º lugar. Até o final do ano de 2021, momento de defesa desta tese, o número de pessoas vacinadas no Brasil cresceu, chegando a mais da metade da população (pessoas que tomaram a segunda dose ou a vacina de dose única). Enquanto que o número de mortos no Brasil desacelerou, apesar de ter continuado aumentando, chegando a mais de 610 mil mortos.

Estar na finalização de um doutorado em plena pandemia e na conjuntura política atual constantemente me lembrava que não havia como separar e transcender minha experiência do meu contexto atual. Foi um exercício diário de me reconhecer como parte de toda essa jornada e não como uma observadora externa (Macedo & Sá, 2018), além de um exercício de auto percepção (Weber, 2009) e de interlocução com o que eu estava estudando. A pandemia, o distanciamento físico, a situação de crise política e sanitária não foram apenas variáveis que eu estava observando no contexto escolar, também foram o contexto no qual estava imersa. Por vezes, esse processo foi exaustivo, pois me reconheci, a todo momento, dentro da minha própria pesquisa, em alerta com tudo que estava acontecendo ao redor do mundo. As produções científicas estavam começando a serem feitas, ainda não se sabia muito sobre o vírus, sobre como lidar com as restrições, sobre o impacto econômico, social e emocional nas pessoas. Os estudos sobre a relação entre as escolas e

a pandemia estavam surgindo ainda. O que precisava acompanhar não estava posto, estava dia após dia em constante mudança.

Este contexto tinha me influenciado em maneiras que às vezes eu mesma não percebia. Em vários momentos, vi aflorar sentimentos partilhados com minhas interlocutoras. Como será mencionado no Capítulo 2, não pude deixar de fora essa questão, uma vez que os sentimentos importam e não devem ser apartados de nosso trabalho, como diria a filósofa Martha Nussbaum (Cenci & Petry, 2014), além do que na etnografia eles são um pilar relevante para as análises (Chaves, 2013). Em cada um dos meus papéis senti uma identificação com cada uma das interlocutoras que eu acompanhava, sejam professoras e equipe das escolas, sejam as estudantes, sejam minhas colegas de pesquisa da universidade. Encontrei um elo profundo entre nós, percebi que me queixava de questões semelhantes, que passava por desafios parecidos, sentindo cansaços equivalentes e mergulhando em desânimos comuns e recorrentes. Mais uma vez, as três perspectivas que me perpassavam se confluíram, mostrando a minha constituição de ser naquele momento (Ribeiro & Oliveira, 2019; Skinner, 2003; 2012).

Havia dias em que simplesmente era impossível trabalhar, pois era tomada por uma dor ao ver o colapso climático (Escobar, 2021¹⁰); o desmonte na educação, principalmente pública, no país (Callegari em: Martins, 2019); e a - até então, suposta - negligência do Estado em relação aos mortos na pandemia da Covid-19 (Rodrigues, 2021¹¹). Por muitas vezes me perdi do meu propósito

¹⁰ Um termo cunhado em 2017 para descrever um estado psicológico em que uma pessoa desenvolve uma angústia e culpa cotidiana diante do caos climático no mundo, chama-se eco-ansiedade (Clayton, Manning, Krygman & Speiser, 2017). Susan Clayton demonstra em seu trabalho uma relação entre mudanças climáticas e adoecimento psicológico, mostrando que há uma correlação com o aumento de casos de depressão, ansiedade, impulsividade, problemas de atenção, distúrbios do sono, estresse pós-traumático, suicídio etc. (Clayton, 2020).

¹¹ Até a data de 18 de agosto de 2021, estava em aberto o resultado do inquérito feito a partir de uma comissão parlamentar, chamada de CPI da Covid, para investigar supostas omissões e irregularidades do governo federal diante do enfrentamento à Covid-19 (CPI-Covid-19 - Wikipedia, 2021).

no meio do caminho. Por diversas vezes me questionei se não era hipocrisia ou privilégio, ou, no mínimo, ingenuidade eu estar escrevendo uma tese de doutorado diante da conjuntura política, econômica e social. Era tomada por um desânimo e uma descrença na sociedade que afetava diretamente meu trabalho. Na reta final, após minha qualificação tardia¹², rumo ao final do doutorado, meu estado de esgotamento somente se intensificou. Eu estava esgotada de estar em uma universidade por tanto tempo seguido, contando 14 anos no total e há 6 anos sem ter férias verdadeiras. Estes fatores me derrubaram e me paralisaram diante da tese por mais vezes do que eu gostaria e me fizeram cada vez demorar mais para conseguir ir até o fim. A procrastinação foi minha melhor amiga, mas a ansiedade de finalmente finalizar o trabalho estava sempre comigo também.

Além disso, no momento em que escrevia este exato parágrafo já haviam se passado 1 ano e 6 meses de pandemia. Durante este tempo, foram publicados estudos (Barros-Delben et al., 2020; Pereira et al., 2020; Schmidt et al., 2020; Zwielewski et al., 2020) mostrando os possíveis impactos da pandemia na saúde psicológica e, mais especificamente, em se tratando de estudantes de pós-graduação (Assunção-Luiz et al., 2021; Cruz, 2021; Ribeiro et al., 2021; Viana & Souza, 2021) e em docentes (Oliveira & Santos, 2021; Pereira, Santos & Manenti, 2020). Estes resultados me ajudaram a ver que não estava só nesse adoecimento psicológico já iniciado antes da pandemia devido ao contexto de pós-graduação e ainda mais intensificado por conta da crise política, sanitária e ambiental instaurada. Apesar de todos os entraves e desafios em minha trajetória até aqui, vivi também momentos em que fui tomada pela esperança. Talvez uma esperança quase

¹² Devido aos percalços aqui contados durante a jornada do doutorado, como disciplinas a mais a serem feitas, desmotivações e, no último ano, a pandemia, minha banca de qualificação ocorreu no período em que eu deveria estar defendendo a tese (ao final dos completos 4 anos de doutorado). A defesa do doutorado ocorreu 1 ano depois da banca de qualificação.

ingênua de que pode ser possível pensar em uma realidade de respeito à dignidade diante da existência da diversidade de seres. Houve dias em que minhas energias eram renovadas e me apegava a isso para conseguir caminhar. Acordava e pensava que podia contribuir para alguma mudança no mundo através do meu trabalho. Diante de tantos absurdos e ataques contra a ciência, com o negacionismo¹³ em alta, pude me reconectar com o papel transformador da produção científica politicamente engajada para a transformação das desigualdades. A presente pesquisa toca em pontos sensíveis em torno do momento histórico que nosso país está passando, tornando-se um produto essencial de conhecimento para a valorização da ciência.

Hoje entendo que essas facetas fazem parte de mim e do que estou vivendo, fazem parte do meu trabalho. Não só meus três “eus” me constituem enquanto pessoa, como agora também não se divide mais a pesquisadora de suas interlocutoras (Macedo & Sá, 2018). Não se separa mais a cientista de seu “objeto de estudo”. Eu sou minha própria pesquisa, pois partilhamos uma vivência única. As escolas estavam tendo que se reinventar em tempo recorde. Assim, foi se criando sentido pensar que meu trabalho poderia ser adaptado justamente para acompanhar esse processo de adequação das escolas para o formato remoto. Sem querer, vimos uma oportunidade de acompanhar um experimento social natural. No processo de tentar transformar as aulas para um formato remoto, nos questionamos se muitos dos princípios explícitos ou implícitos que guiam a prática de cada escola tenderiam a ficar em evidência (o que chamo de um “desnudar de contingências” no título). Discutimos a hipótese de que a necessidade de mudar as práticas

¹³ “O negacionismo vai além de um boato ou *fake news* pontual. É um sistema de crenças que, sistematicamente, nega o conhecimento objetivo, a crítica pertinente, as evidências empíricas, o argumento lógico, as premissas de um debate público racional, e tem uma rede organizada de desinformação. Essa atitude sistemática e articulada de negação para ocultar interesses político-ideológicos muitas vezes escusos, que tem sua origem nos debates do Holocausto, é inédita no Brasil”, afirma Marcos Napolitano, professor de História do Brasil Independente e docente-orientador no Programa de História Social da Universidade de São Paulo (USP) (Rathsam, 2021).

pedagógicas em tão pouco tempo e sob condições tão adversas colocaria em evidência as suposições implícitas e as contingências cristalizadas em cada instituição.

O mundo tinha mudado, as relações tinham mudado, a universidade tinha mudado, as pesquisas, então, tiveram que mudar. Tive que modificar e submeter meu projeto ao Comitê de Ética rapidamente, pois a velocidade dos acontecimentos estava além do que eu acompanhava. As incertezas do amanhã se tornaram a nossa única certeza. Submeti o projeto e ele foi aprovado em uma velocidade que eu nunca tinha presenciado antes, talvez, por conta da pandemia, tudo foi agilizado, talvez também porque eu já estava um pouco mais experiente nesse quesito. E, com a aprovação, mais um passo foi dado para que a pesquisa andasse. A presente pesquisa foi, portanto, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB) pelo número do parecer 4.094.019.

Diante (e durante) d(este) contexto, tivemos que adaptar meu projeto para conseguir acompanhar as escolas durante o distanciamento físico. Escolhi duas escolas para fazerem parte da minha pesquisa: uma escola pública, de ensino fundamental, situada em Brasília, no Plano Piloto, considerada majoritariamente de ensino "convencional"; e a outra uma escola particular de ensino infantil ao 1º ano do ensino médio (este ano iniciado somente em 2021), situada em Alto Paraíso de Goiás, considerada de educação "transformadora"¹⁴. Como conto a história de cada escola e nossa jornada juntas, mais uma vez não é um dado neutro ou externo que simplesmente coletei. É fruto da minha relação e consequência dessa construção conjunta. E foi preciso passar alguns meses acompanhando cada escola, cada uma de um jeito, para que eu entendesse uma

¹⁴ Mais adiante, na seção 1.3.5 do Capítulo 1, irei explicar os selos de reconhecimento enquanto uma escola transformadora.

diferença essencial. Percebi, em um certo dia de escrita da tese, que me sentia mergulhada dentro de uma escola e que na outra eu sobrevoava. Essa analogia tomou conta de mim e senti essa sensação como se eu de fato estivesse experienciando um mergulho e um sobrevoo. Eu sentia o gosto da água do mar e o vento no meu rosto.

Esse *insight* sobre minhas sensações em relação a cada escola foi essencial para meu processo de compreensão de toda a experiência que eu estava vivendo enquanto pesquisadora. As duas experiências foram belas, novas, instigantes e desafiadoras, mas cada uma me tocou e me permitiu sensações bastante diferentes. Justamente uma metáfora me ajudou a colocar isso em palavras, porque eu amo o mar, sou nascida e criada em uma cidade litorânea, o mar é parte de mim. O mar é familiar, em que me identifico e me conecto facilmente. Já o voar é uma realidade distante, apesar de que sobrevoar paisagens com algumas rasantes sempre me interessou e me trouxe curiosidade, mas é um espaço mais desconhecido e, por vezes, mais difícil. No mergulho eu me embrenho, me encharco; no sobrevoo eu passeio, observo. Em uma eu olho microscopicamente e, por vezes, perco a noção do contexto ao meu redor. Na outra eu distancio bastante o *zoom*, que não me permite ver os detalhes, mas me amplia a compreensão do macro. Essas sensações não são concorrentes ou excludentes são apenas, e bastante, diferentes entre si. E são muito semelhantes com o que as duas escolas me geram, por isso a analogia me pareceu perfeita.

Foi a partir do contato com as escolas, da leitura de textos, das discussões, do acompanhamento de notícias, *lives*, palestras, *podcasts*, que foi se construindo o caminho para acompanhar o cenário da educação em contexto de pandemia. Isso significa que a construção do método se deu a partir do que era necessário para abarcar o fenômeno. Essa inversão foi um

movimento bastante desafiador, uma vez que se diferenciava da prática com a qual eu estava familiarizada. Este trabalho, portanto, formou-se enquanto uma prática etnográfica, seguindo um fluxo natural que a inserção no campo, mesmo que de forma remota, levou-me. Como salienta Macedo e Sá (2018, p. 325), é uma “prática que nos desafia e nos faz refletir, é uma aprendizagem dinâmica, por vezes caótica, da educação cotidiana”. Nesse sentido, justificam-se as constantes mudanças que ocorreram nesta caminhada.

Desta forma, a pesquisa se remodelou para ter a discussão sobre o papel da educação na emancipação social e a contribuição de uma educação inovadora tanto para este objetivo como também para seu completo oposto: a manutenção das desigualdades sociais. No entanto, tendo como palco de apresentação o contexto da pandemia. Como, então, as escolas iriam sobreviver a este contexto? O que iria ser preciso ser feito? O que iria ser enterrado de vez e o que iria ressuscitar? O que iria surgir de novo? Como a escola iria se organizar para passar por um momento de pandemia, em que é necessário manter o distanciamento físico¹⁵ e, conseqüentemente, adotar a educação remota, sem perder seu propósito - seja ele qual for? Como a pandemia escancarou práticas antes vistas como naturalizadas ou até mesmo práticas não vistas? Como a pandemia criou outras práticas, sejam elas emancipadoras ou mantenedoras de um *status quo*?

Não posso iludir vocês, minhas leitoras, em dizer que obtive respostas para todas essas perguntas. Arrisco dizer que, na verdade, muitos outros questionamentos surgiram desde então. Mas tentarei compartilhar aqui como minha experiência enquanto estudante, pesquisadora da área de educação e professora, realizando uma pesquisa de doutorado num contexto pandêmico,

¹⁵ No presente trabalho ficou decidido utilizar o termo “distanciamento físico”, em vez de “distanciamento social”, uma vez que se entende que a necessidade é de afastamento físico, mas que é possível manter uma proximidade social através de ferramentas tecnológicas. Segundo Mauro Júnior (2020, p. 5), “devemos ser capazes de manter o contato social sem proximidade física”.

contribuiu para desnudar algumas práticas vigentes no contexto educacional. Estes posicionamentos permitem criar elos de compreensão em torno das dificuldades que as escolas têm enfrentado¹⁶, assim como suas conquistas, para se adaptar ao contexto de pandemia, levando em conta as contingências envolvidas e as influências de práticas pedagógicas distintas.

Este trabalho, portanto, versa sobre a minha perspectiva enquanto estudante, pesquisadora e professora ao acompanhar e me relacionar com a caminhada de duas escolas em meio ao processo de adaptação e seus desafios ao contexto de distanciamento físico, tendo como consequência a implementação da educação remota durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19. O objetivo foi entender como o contexto de pandemia contribuiu para sobressaltar algumas contingências que antes regiam cada uma das escolas de forma, muitas vezes, sorrateira ou imperceptível, e outras tantas que surgiram a partir desta nova condição. Estas contingências estão intimamente relacionadas à manutenção ou mudança de estruturas vigentes que perpetuam ou não relações de poder e, conseqüentemente, de transformação nas práticas educacionais. E se baseia em duas experiências distintas que me permitiram entrar em contato com as ideias que me movem e nas quais eu acredito, refletindo sobre o momento de tantos retrocessos que estamos vivendo, e que nos exige ainda mais permanecer na luta por direitos, principalmente pelo direito à educação de qualidade, revisitando a relevância de se discutir sobre a educação e seu papel na sociedade hoje, em que está havendo uma política de desmonte da educação (Cara, 2019).

Abre-se, assim, um espaço de contribuição para a discussão da função da escola; as práticas educativas como ferramentas de controle social; a etnografia como uma experiência possível na

¹⁶ Digo “têm enfrentado” uma vez que no momento de defesa da minha tese a pandemia, e, conseqüentemente os desafios trazidos por ela para a escola, não passaram.

Análise do Comportamento; a importância da construção do conhecimento de forma implicada; os sentimentos como parte essencial do fazer pesquisa; trajetória da pesquisadora como fonte de informação; e a ciência como uma postura política.

Os capítulos que se seguem buscam costurar discussões para tentar nutrir um terreno fértil ao olhar crítico sobre o momento: a pandemia como promotora do desvelar de contingências antes naturalizadas. O Capítulo 1 fala sobre as questões legais envolvendo a educação básica no Brasil e as identidades construídas de cada escola que estou acompanhando, assim como minha relação com elas. O Capítulo 2 versa sobre questões teórico-metodológicas que dão uma base conceitual e empírica para todo o trabalho, trazendo o olhar etnográfico e fortalecendo um campo ainda em crescimento dentro da Análise do Comportamento. O Capítulo 3 discorre sobre o percurso metodológico tomado neste trabalho, mostrando como se deu e se construiu os dados gerados na presente pesquisa. O Capítulo 4 uma análise conceitual do conceito de controle e como este se relaciona com o olhar para escola como um dispositivo de controle social. O Capítulo 5 explana sobre a instituição na qual este trabalho pretende se debruçar: a educação. Desenvolvo um breve histórico da formação da escola enquanto instituição, uma vez que sua trajetória permite compreender seu papel social hoje e suas contradições. A compreensão da escola como uma agência de controle e como pode se relacionar com as práticas de ensino. No Capítulo 6 trago, então, a análise e discussão de algumas contingências desnudadas em cada escola durante, principalmente, o primeiro ano de pandemia da Covid-19, mas também ao segundo ano de pandemia. Por fim, no Capítulo 7 retorno à minha vivência de estudante, pesquisadora e professora durante a pandemia e os sentimentos envolvidos em todo esse processo. Sintetizo, enfim, o trabalho, mostrando sua relevância e suas limitações. Desejo, assim, que este trabalho contribua

para o nosso olhar crítico sobre as contingências que nos circundam, especialmente, no contexto educacional durante o contexto de pandemia, finalizando essa trajetória longa de 5 anos de doutorado com a delicadeza que ele merece receber e a seriedade a que ele se propõe.

Capítulo 1: As escolas

Não sei do raso
Não sei do fundo
Só sei que o céu é o mar daqui

Trecho da música: Liberdade Perpétua
Murica (2019)

1.1 Legislação e diretrizes norteadores da educação básica no Brasil

Os principais fundamentos norteadores da prática nas escolas estão diretamente relacionados às orientações estabelecidas em dispositivos legais referentes à educação básica no Brasil. Para as escolas, estes dispositivos legais são a base para a elaboração de seus fundamentos teórico-metodológicos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁷. A primeira delas está presente na Constituição Federal de 1988, que é um marcador importante para a gestão democrática em nosso país, inclusive para as instituições de ensino, estabelecendo, no artigo 206 (Constituição Federal, 1988), alguns princípios. A saber, os princípios são:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

¹⁷ Daqui a pouco irei explicar do que se trata o PPP.

Baseada na Constituição Federal de 1988, então, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Esta define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar. Ela também estabelece uma gestão democrática do ensino e uma progressiva autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares, além de prever a criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Já o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O PNE define conhecimentos, competências e habilidades essenciais à formação de estudantes no decorrer da Educação Básica (MEC, s.d). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo definido na LDB (nº 9394/96). Esta é voltada para a rede básica de ensino, ou seja, do ensino infantil ao médio, quer seja em escola pública ou privada e deve ser a referência principal para a elaboração do currículo escolar e da proposta pedagógica de cada escola (MEC, s.d). É importante destacar que a BNCC apresenta dez competências essenciais para a organização do trabalho pedagógico, sejam elas: (1) Conhecimento; (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital; (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação; (10) Responsabilidade e cidadania. Sendo assim, a BNCC norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como os PPPs de todas as unidades escolares públicas e privadas voltadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e ao Ensino Médio em todo país.

Na LDB (nº 9394/96) fica estabelecido que cada estabelecimento de ensino deve elaborar seu próprio PPP. O PPP é um documento exigido legalmente que norteia o planejamento, a execução e a avaliação das ações da escola, inclusive relacionadas às necessidades da comunidade a qual está inserida (Souza, 2015). As escolas têm autonomia para escreverem seus PPPs, uma vez que é um projeto que define a identidade da escola (Teixeira, 2019). Para a elaboração do PPP há, também, uma orientação quanto à estrutura básica do documento: missão, clientela, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação (Lopes, 2010a; Lopes, 2010b). Para que o PPP não se torne um documento meramente burocrático e sem utilidade no dia a dia da escola é essencial que seja construído a partir da participação democrática com a comunidade escolar, o que inclui a equipe escolar, estudantes e a comunidade que a escola está inserida (Lopes, 2010a; Simão, 2019; Souza, 2017; Teixeira, 2019). Assim, o PPP da unidade escolar se fundamentará na organização do trabalho pedagógico intencional, que visa a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades; a formação humana integral; e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Especificamente no Distrito Federal há, também, a Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal (4.751/2012) (Brasil, 2012), que sinaliza a necessidade de se considerar as competências apresentadas anteriormente, assim como a participação da comunidade escolar, um dos fundamentos expostos na perspectiva que ressalta a importância da participação dos diversos sujeitos sociais que compõem a realidade, os contextos e as demandas reais da escola. Nessa perspectiva, a SEEDF defende a construção de um PPP que implemente uma escola para todas, ou seja, associada à construção da qualidade social que abarque práticas pedagógicas intencionais. Estas práticas devem estar focadas em mudanças efetivas para alcançar a escola que se quer em

prol do desenvolvimento das estudantes enquanto cidadãs que se constituem como agentes de transformação social, conforme proposto no Currículo em Movimento. O programa Currículo em Movimento busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Fundamenta-se em todos os dispositivos legais citados anteriormente e embasa a fundamentação teórico-metodológica dos PPPs das unidades escolares do Distrito Federal, a saber: teoria crítica e pós-crítica; concepção de educação integral; pedagógica histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; eixos transversais – educação para a diversidade, educação no campo do DF, cidadania e educação em e para os Direitos Humanos; educação para a sustentabilidade; currículo integrado; princípios epistemológicos; e avaliação para as aprendizagens: concepção formativa.

Cada escola, portanto, apesar de responder à mesma legislação geral e seguir os mesmos princípios básicos norteadores, pode definir sua própria identidade, desde que respeite o que está posto como orientador para a educação básica brasileira. Abaixo, então, tento mostrar a identidade de cada uma das escolas que acompanhei.

Escolhi nomes fictícios para me referir às escolas e suas principais personagens. Apesar de ter tido contato também com outras pessoas citadas nesta pesquisa, somente nomeei aquelas que tiveram maior impacto no desenrolar do trabalho. Para a primeira escola, por estar situada no DF, escolhi o quero-quero como a ave para representa-la devido aos sobrevoos e rasantes que dei ao longo dos dois últimos anos na escola e por ser uma ave que representa minha profunda conexão com Brasília. O quero-quero é uma ave típica da América do Sul e é muito comum de encontrá-la nos vastos descampados presentes em Brasília. O quero-quero é um excelente animal de guarda, sempre o primeiro a dar o alarme quando algum intruso invade seus domínios. Cuidam do seu

ninho com muita coragem, despistando quem tenta se aproximar de seus ovos. É uma ave briguenta que provoca rixa com qualquer outra espécie, inclusive com pessoas que se aproximam (Wikiaves, 2021).

A escolha dos nomes fictícios para as principais personagens da Escola Quero-Quero foi baseada em nomes de pessoas importantes para a cultura popular de Brasília. Para a Diretora da Escola Quero-Quero escolhi a Martinha do Coco, que neste trabalho me referirei somente como Martinha. Mestre Martinha do Coco é artista e moradora, há 30 anos, no Paranoá, região do entorno de Brasília. Nasceu em Olinda - PE, de onde migrou com sua família para a antiga Vila do Paranoá aos 17 anos de idade. Trabalhou desde então como empregada doméstica para ajudar no sustento da casa. É uma das fundadoras do Ponto de Cultura Tambores do Paranoá. Vem desenvolvendo um trabalho autoral com as influências culturais da terra onde nasceu e cresceu – coco, maracatu e ciranda. Em 2013, Martinha do Coco recebeu do Ministério da Cultura o título de Mestre da Cultura Popular (Cultura Candanga, s.d.a).

Para o professor da Escola Quero-Quero, que manteve o principal contato, escolhi Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro, que neste trabalho me referirei somente como Seu Estrelo. Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro é um grupo cultural de Brasília que, há 15 anos, através de elementos característicos do Cerrado e da vida candanga, busca explorar o imaginário popular e dar novas formas de manifestação artística, procurando criar uma identidade cultural através das artes cênicas, artes plásticas e da música. Em 2007, recebeu do Ministério da Cultura o prêmio de Culturas Populares pela importância de seu trabalho. Em 2009, o grupo grava seu primeiro CD. Em 2010, virou Ponto de Cultura pelo programa Cultura Viva do Ministério da Cultura. Em 2019,

o grupo ganhou o Prêmio Funarte Teatro de Rua e lançou seu Diário de Bordo (Cultura Candanga, s.d.b).

Para a psicopedagoga da Escola Quero-Quero e também integrante do projeto Livros Abertos, escolhi a Ellen Oléria, que neste trabalho me referirei somente como Ellen. Ellen Oléria é uma cantora e compositora brasileira, nascida e criada em Brasília. Formou-se em Artes Cênicas na UnB e já tem mais de 16 anos na estrada da música, a artista acumula prêmios em festivais, 5 discos lançados e turnês realizadas pelo Brasil e mundo afora. Ellen Oléria condensa em sua performance o que o povo brasileiro reconhece como seu: entusiasmo e um sorriso que nunca sai do rosto iluminando cada canção que canta além de trazer na sua arte seu ativismo político. Foi indicada como melhor cantora (canção popular) pelo Prêmio da Música Brasileira pelo seu último disco chamado Afrofuturista (Ellen Oléria, s.d).

Para a segunda escola, por estar situada em Alto Paraíso de Goiás (GO), escolhi o pato-mergulhão como o animal para representar esta escola devido aos mergulhos que dei ao longo destes últimos anos na escola e ao que a espécie representa para o Cerrado. No dia 20 de março de 2018 o Pato-Mergulhão recebeu o título de Embaixador das Águas Brasileiras, no Fórum Mundial das Águas, em Brasília. Ele representa a esperança de conservação das Águas continentais do Brasil. Com uma população pequena (estima-se somente 150 indivíduos adultos) e vivendo em um ambiente restrito, a sua presença indica um ambiente em bom estado de conservação. É uma espécie rara e criticamente ameaçada de extinção que necessita de proteção e ações de conservação (ICMBIO, s.d.). Para representar o Instituto mantenedor da escola, escolhi o Rio dos Couros, assim sendo chamado no presente trabalho de Instituto Rio dos Couros (IRC) em homenagem a um importante rio que tem a sua nascente dentro do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e tem

como principal queda d'água o famoso atrativo turístico da região chamado de Catarata dos Couros.

A escolha dos nomes fictícios para as principais personagens da Escola Pato-Mergulhão foi baseada em nomes da flora do Cerrado. Para a assessora pedagógica de 2020 escolhi a flor Caliandra que, devido à delicadeza de suas folhas, fecha-se durante a noite. Suas flores são muito graciosas, em forma de pompom, em cores que vão do branco ao vermelho (Bonsai Empire, s.d.). Para as demais pessoas da escola Pato-Mergulhão escolhi as principais frutas do Cerrado (BOL, 2018). Murici para o presidente do IRC (2018-atual); Pequi para o diretor (2015-2019); Mangaba para a coordenadora pedagógica (2014-2015); Gabiroba para a diretora pedagógica (2010-2015 e 2020); Pêra do Cerrado para a diretora pedagógica de 2020; e Cagaita para a diretora administrativo/financeiro de 2020.

Foi elaborada a Tabela 1 com o intuito de resumir e facilitar a consulta dos nomes fictícios e a quem eles se referem durante o trabalho.

Tabela 1. *Nomes fictícios utilizados no trabalho*

Escola Quero-Quero		Instituto Rio dos Couros (IRC)	
		Escola Pato-Mergulhão	
Diretora	Martinha do Coco	Presidente do IRC 2018.2 - atual	Murici
Professor	Seu Estrelo	Diretor 2015-2018	Pequi
Psicopedagoga	Ellen Oléria	Coordenadora pedagógica 2014-2015	Mangaba
		Assessora pedagógica 2020	Caliandra
		Diretora 2010-2015 e 2020	Gabiroba
		Diretora 2020	Pêra do Cerrado
		Diretora administrativo/financeiro	Cagaita

Fonte: Elaborado pela autora.

1.2 A Escola Quero-Quero: o céu que sobrevoa

Faço parte do projeto de extensão da UnB chamado Livros Abertos (Moraes, Caldas & Flores, 2020), coordenado por minha orientadora, que faz mediações de história principalmente em escolas públicas do DF. No ano de 2017 o Livros Abertos passou a fazer mediações na Escola Quero-Quero, por intermédio da Ellen que trabalhava nesta escola e teve interesse em levar o projeto. Então, minha primeira aproximação com a Escola Quero-Quero foi relacionada à prática de extensão universitária.

Dessa forma, ao surgir a necessidade de escolher uma escola para acompanhar em minha pesquisa, pensamos que seria uma ótima oportunidade fazer parceria com a Quero-Quero pelo fato de que o projeto estava inserido na escola, além de ter uma colaboradora atuante e um amigo do meu grupo de pesquisa também iria desenvolver seu projeto de mestrado com a Quero-Quero. Rapidamente a escola, representada pela diretora Martinha, concordou em participar da pesquisa, dando assim o aval para minha participação nas atividades.

Segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019, p. 13):

As unidades escolares da Rede Pública de Ensino integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, identificada por SEEDF, unidade integrante do Governo do Distrito Federal, e são vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino.

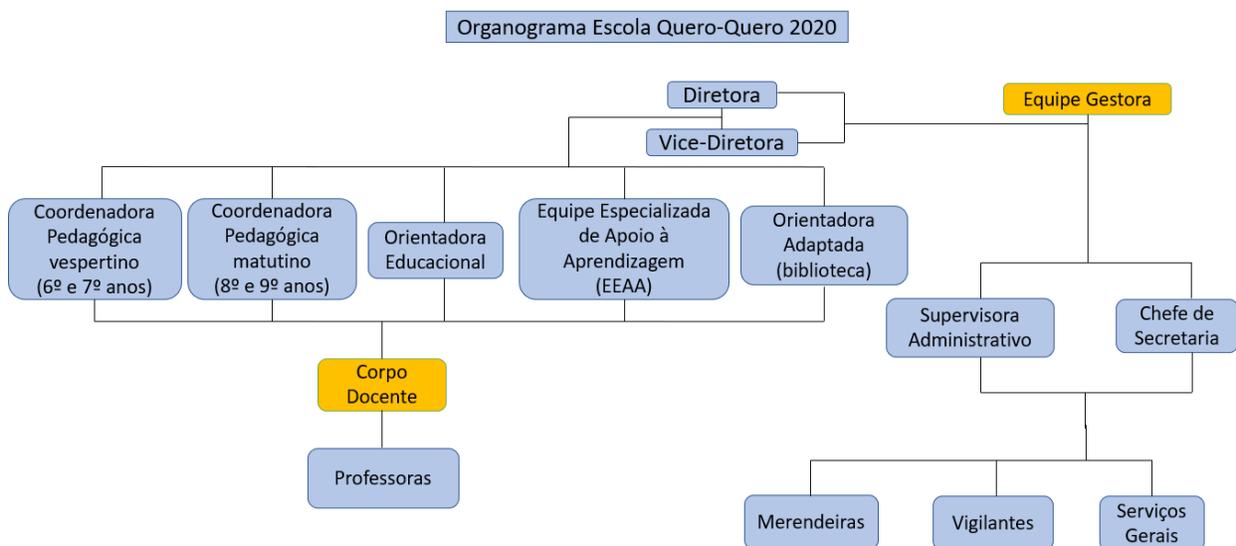
A Escola Quero-Quero é, neste sentido, uma unidade escolar da rede pública de ensino do DF, de Ensino Fundamental II, situada no Plano Piloto de Brasília. Foi inaugurado em janeiro de

1964, funcionando, na época, no turno matutino. A autorização para seu funcionamento foi concedida pela Portaria E nº 11-SEC de 17/03/66 (PPP Escola Quero-Quero, 2020).

1.2.1 A Escola Quero-Quero em 2020

O espaço físico da Quero-Quero é amplo. A estrutura predial da escola é dividida em dois blocos chamados “A” e “B”, constituído por: 10 salas de ensino regular; 02 salas de ensino especial; 01 Sala de Recursos; 01 Sala Orientação Educacional; 01 Sala de Equipe Especializada - Apoio à Aprendizagem (Psicóloga e Pedagoga); 01 Sala Coordenadora Pedagógica; 01 Sala Direção; 01 Sala Secretaria Escolar; 01 Sala Supervisão Administrativa; 02 Salas de Reunião de professoras; 01 Sala de atividades lúdicas para estudantes; 3 banheiros, sendo um (1) de acessibilidade; 01 Cantina de merenda; 01 Depósito de material de limpeza e arquivos gerais; 01 Quadra coberta; 01 Quadra descoberta; 02 Salas de servidores terceirizados; 01 Área coberta que funciona como refeitório; e 01 Galinheiro (trecho da entrevista - secretária da Escola Quero-Quero, 2021). A área externa é bastante espaçosa, o que fez com que a Martinha, antes mesmo da pandemia, desenvolvesse projetos para a utilização dos espaços que estavam ociosos. Infelizmente só tive a oportunidade de ir a Quero-Quero presencialmente uma vez para buscar um documento assinado por Martinha para o comitê de ética. Abaixo vocês poderão observar, através da Figura 1, os cargos presentes na Escola Quero-Quero durante o ano de 2020.

Figura 1. *Organograma de cargos da Escola Quero-Quero em 2020*



Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2020, a Escola Quero-Quero atendeu um total de 420 estudantes, sendo 230 no período matutino e 190 no vespertino. Pela manhã, funcionam as turmas de 8º e 9º ano, e no período da tarde, as turmas de 6º e 7º ano. Dentre o total de estudantes, 71 são os chamados “alunos especiais”¹⁸ (entrevista - secretária da Escola Quero-Quero, 2021). Aqui gostaria de abrir um espaço para uma colocação que julgo importante ao ponto de não ficar somente nas notas de rodapé sobre o termo “especial”. Resolvi deixar a nomenclatura original utilizada em documentos oficiais relativos à educação. Historicamente a educação (assim como a psicologia) contribuiu ostensivamente para a segregação de pessoas consideradas aptas ou inaptas a ocuparem os espaços

¹⁸ A Educação Especial é uma modalidade de ensino garantida para estudantes com deficiência, pessoas com diagnóstico de TEA e com altas habilidades/superdotação (SEEDF, 2021). É ofertada nas Unidades Escolares Regulares e nas Unidades Escolares Especializadas, no caso da Quero-Quero, trata-se de uma unidade de ensino regular.

(físicos ou sociais) comuns da comunidade (Luengo, 2010; Patto, 1997; Plaisance, 2015). Por muito tempo, as pessoas consideradas inaptas foram marginalizadas em espaços literalmente apartados da sociedade. No campo escolar, esta segregação se dava a partir da classificação pela sua educabilidade: educáveis vão para escola e não educáveis ficam sob os cuidados da saúde. No entanto, aquelas que não eram classificadas em nenhum destes dois polos, não tinham para onde ir, pois, por isso, não eram aceitas nestes espaços (Plaisance, 2015). Assim surge a educação especial, um local separado (seja uma classe diferente ou de fato outra instituição) que vai atender a esse grupo de pessoas que não são consideradas educáveis dentro dos parâmetros normativos da educação convencional, mas também não são completamente não educáveis a ponto de somente receber os cuidados médicos. Esta classificação, no entanto, também é estigmatizante e traz consigo uma negação à dimensão social do que seria considerado uma deficiência (Plaisance, 2015).

Neste sentido, mais uma vez, se culpabiliza a pessoa, pois a “necessidade especial” é vista como algo interno, intrínseco. Nesta perspectiva, a educação especial e, conseqüentemente, a noção de integração, é uma ferramenta de cerceamento da diversidade, pois, mais uma vez, espera-se que a pessoa se adeque à norma vigente (Luengo, 2010; Patto, 1997; Plaisance, 2015). Com a integração, cria-se o que Bourdieu e Champagne (2001) chamaram de “excluídos do interior”, ou seja, pessoas que estão inseridas fisicamente nos espaços comuns, no entanto, não são incorporadas nas práticas sociais pertinentes. Com o surgimento da perspectiva social da deficiência, chama-se a atenção para as barreiras presentes no contexto que impedem que todas as pessoas acessem os mais diversos dispositivos. Para tanto, luta-se por uma educação inclusiva, ou seja, que de fato a diversidade de existências possam ocupar o mesmo espaço e usufruir dos mesmos dispositivos

sociais, com ferramentas adequadas para cada necessidade, equiparando as oportunidades a partir da perspectiva da equidade (Plaisance, 2015).

Caso pareça que estou "saindo do assunto", argumento que essa possível reação de vocês leitoras diz muito sobre o quanto temos a caminhar. O fato de o "assunto" das estudantes "especiais" ser visto como algo "muito específico" é em si um reflexo do quanto a inclusão não ocorre. Por isso, falo disso aqui, embora não suficientemente, porque, na visão da inclusão, falar de educação e falar de inclusão não são coisas separadas. Quando a educação é verdadeiramente inclusiva, a questão da diversidade não se separa da questão "geral" da educação. Neste caso, como disse Alonso (2013, s.p.), "às diferenças não são vistas como um problema, mas como diversidade".

1.2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da Escola Quero-Quero

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a escola, solicitei a direção que me disponibilizasse o PPP de 2020 da instituição. Tanto Martinha como Seu Estrelo relataram que em 2020 foi difícil reunir a equipe escolar para a elaboração do PPP, ficando à cargo de Martinha e de algumas poucas pessoas a atualização do documento. Essa dificuldade de articulação para a elaboração do PPP é refletida no resultado do documento e mostra o desafio da participação democrática em um contexto de crise e incerteza.

Em uma reunião com o professor Seu Estrelo, ele mencionou que haviam recebido o pedido de retirada por parte de instâncias superiores do nome "político" do Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao tentar investigar, deparei-me com a dificuldade de encontrar informações oficiais sobre

esta decisão, encontrei somente uma frase informativa em um dos sites de pesquisa sobre a elaboração do PPP. Nesta, constava que “o termo ‘político’ havia sido removido de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) no início do governo de Jair Bolsonaro (PSL)” (Simão, 2019). Esta decisão me pareceu significativa, uma vez que as escolhas de palavras não são casuais, mas sim dispositivos de controle social e manutenção de poder.

O projeto é político, pois “política é a capacidade humana de criar laços comuns em nome da boa convivência entre todas, o que requer defesa de direitos para todas e respeito por cada uma. Antipolítica, por sua vez, é a destruição orquestrada dessas potencialidades (Tiburi, 2015, *mudança de gênero e grifo nosso*). Na escola, a ação política visa tornar as estudantes da escola cidadãs responsáveis e críticas, conscientes de seu papel individual e coletivo. O projeto deve estar articulado aos interesses coletivos, aliado ao compromisso sociopolítico (Lopes, 2010a; PPP 415 norte; Veiga, 1998). Uma vez que no início de uma gestão de governo toma-se este tipo de decisão, podemos levantar hipóteses de que esta mudança pode estar relacionada ao projeto educacional que o atual governo vem implementando, embora com resistência. Esta decisão não é ingênua, muito menos sem interesses escusos, podendo ter relação direta com a política de desmonte da educação a qual temos passado nos últimos cinco anos (Callegari em: Martins, 2019). Como diz Tiburi (2017, s.p.), “é impossível não fazer política pelo fato de que todos os nossos atos humanos só são humanos porque são políticos. Fazemos política consciente ou inconscientemente, o tempo todo, por ação ou omissão”.

A luta contra tudo que se diz político, característica central do governo atual, é uma forma de institucionalizar a ignorância política, como uma mensagem que diz para parar de formar pessoas conscientes sobre as relações de poder envolvidas em seu meio. Tiburi (Tiburi em:

Aquino, 2015; 2015; 2017) discute acerca do discurso antipolítico que tem se fortalecido principalmente nos últimos anos como uma forma manipuladora de transformar a visão de mundo fascista em valor estimado para se tornar um cidadão. Esta é uma armadilha que elegeu aqueles que se utilizaram de um discurso antipolítico enquanto faziam política. “A antipolítica é a redução da política à propaganda contra a política (Tiburi, 2017, s.p.). Segundo a filósofa, o Brasil já estava vivendo, em 2015, uma perda da noção de democracia, em que a luta não é só no sentido de manter a democracia, mas de reconquistá-la. Agora em 2021, essa configuração, infelizmente, está ainda mais fortalecida. A manifestação antipolítica é uma ferramenta essencial para a destruição da democracia. Ela depende de líderes manipuladores que conseguem orquestrar contingências para levar pessoas a se reunir em um coletivo sem um cuidado crítico diante das consequências dos seus atos. “Somente a união em outra direção, contra o fascismo em nome da democracia, pode mudar o rumo perverso da história que se desenha hoje.” (Tiburi, 2015, s.p).

O contexto mais amplo da política que se esconde por trás da antipolítica é o projeto conhecido como "Escola sem Partido". Este começou como um movimento criado ainda em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib (Souza & Chagas, 2019) em conjunto com um grupo de pessoas, como familiares de estudantes, que visam o que eles chamam de “combate a contaminação político-ideológica nas escolas” (Escola sem Partido, 2019). Segundo este grupo, o movimento é “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (Escola sem Partido, 2019). Este movimento incentivou a criação de vários projetos de lei na Câmara dos Municipais, nas Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional, tornando-se também o Projeto Escola sem Partido. Estes projetos de lei têm o objetivo de estabelecer limites à atuação de docentes como forma de impedir

a promoção do que consideram crenças individuais que possam doutrinar estudantes para uma ideologia considerada de esquerda (Carta Capital, 2018; Alessi, 2018; Souza & Chagas, 2019).

Com o mandato de Jair Bolsonaro, que assumiu a presidência da República em 2019, este movimento se oficializou como diretriz da gestão federal e do Ministério da Educação (MEC) (El País, 2018). Disfarçado de educação neutra, o movimento fomenta a desinformação; incentiva a “lei da mordaza” em que inibe a liberdade de expressão de docentes; inverte a precedência de valores, em que os valores familiares são prioridade diante da educação escolar; e ainda preconiza que estudantes não são capazes de ter pensamento crítico (Souza & Chagas, 2019). Além disso, constitui um ataque ao princípio da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas presente na Constituição Federal (Brasil, 1988), uma vez que proíbe a discussão de temas fundamentais para promover o respeito à diversidade e à equidade. Desta forma, a ordenação da retirada do “político” do PPP parece estar muito bem alinhada a um projeto educacional bélico do governo atual, que estimula a perseguição e a violência contra pessoas contrárias aos posicionamentos do atual presidente do país, tornando a escola atual em uma das principais trincheiras da guerra ideológica.

Apesar da orientação de retirar a palavra “político” do PPP, tanto o PPP 2020 como o PPP 2021 da Quero-Quero mantiveram a nomenclatura original. Não foi necessário nem haver debate, simplesmente a escola não alterou e quando foi enviado para a secretaria de educação do estado, não houve nenhum tipo de sugestão para a alteração (trecho da entrevista com Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2021). Segundo Martinha, “muitas propostas do governo federal são desconsideradas pela imaturidade política do presidente e por consideração à autonomia que a educação demanda, muitas das normativas não vingam por ser a educação uma ciência que simplesmente flui, assim como a arte e a cultura” (trecho da entrevista com Martinha, diretora da

Escola Quero-Quero, 2021). Esta é uma movimentação essencial, pois mostra um ato de resistência por parte da escola, por mais que não tenha sido fruto de nenhum tipo de discussão, de forma deliberada, a simples ignorada à ordem do governo já é um posicionamento. Em certo sentido, esta postura mostra o que Foucault (1988) já falava sobre todo poder necessariamente enfrentar um movimento contrário de resistência, justamente porque se não houvesse resistência, não haveria necessidade de poder. Estas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que estão presentes em toda a rede de poder. Neste sentido, reconhece-se o caráter estritamente relacional das relações de poder, o que corrobora com o que Skinner (2003) compreendia sobre a intrinsecidade entre o controle e o contracontrole.

Em 2021, momento em que eu escrevia este parágrafo e revisitava o PPP da escola, recebi o projeto elaborado neste novo ano. Depois de ter passado um tempo sem ler o PPP da escola e novamente me relacionar com esse texto, percebi que ele se apresentou de uma forma muito diferente a mim. Naquele momento entendi mais uma nuance dos meus sentimentos relacionados a cada escola. Vi que, quando li nas primeiras vezes, estava em um momento de muita imersão na outra escola que acompanhei. Talvez por conta disso, não consegui enxergar e me relacionar mais profundamente com a Quero-Quero. Mas agora, já finalizado o processo com a outra instituição e vivenciando uma aproximação maior com a Quero-Quero, consegui entrar em contato com o texto que estava bem na minha frente.

Ao analisar o PPP elaborado em 2021, pude ver um documento substancialmente diferente do anterior. Ao investigar as possíveis contingências que favoreceram essa guinada, descobri que nesse ano a escola conseguiu organizar reuniões para a elaboração do projeto com toda a comunidade. Neste sentido, como é orientado acima, a escola de fato conseguiu fazer uma

construção conjunta e participativa. A comissão foi composta pela diretora, vice-diretora, coordenadoras dos dois turnos e professoras. Este processo aconteceu de forma remota durante a Semana Pedagógica de servidores e em reunião com estudantes, família e a comunidade escolar. As estudantes, através da plataforma do *Google Meet*, em assembleia com toda a comunidade escolar, apresentaram sugestões de adaptações metodológicas, projetos que contemplassem suas necessidades pedagógicas, propuseram atividades lúdicas e trabalhos de campo. Este novo PPP me auxiliou na compreensão da identidade da escola e nas ações planejadas para mais um ano de pandemia, no entanto, agora de forma mais segura e experiente, assim como citaram no próprio projeto (PPP Quero-Quero, 2021). Para tirar dúvidas que surgiram e me apropriar melhor do documento, marquei uma reunião com Martinha, portanto, as informações abaixo são fruto também desta troca com ela, sendo possível entender a identidade da Quero-Quero, sua missão e seus valores pedagógicos.

Apesar de não citarem diretamente Paulo Freire no documento, é possível identificar a forte influência do seu pensamento quando a Quero-Quero discorre sobre a função da educação, reforçando a importância de uma educação emancipadora. Segundo o PPP (Escola Quero-Quero, 2021, p. 11), a missão da escola é oferecer

[...] uma educação de qualidade (social), é ampliar os espaços, os tempos e as oportunidades de aprendizagens, dando ênfase ao protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos nossos educandos para que eles possam agir construtivamente na transformação social do seu meio e da sociedade. É, ainda, garantir a participação ativa da comunidade escolar no processo educativo, promovendo a interação entre a família e a escola por meio de estratégias didáticas diversificadas [...].

A Escola Quero-Quero se apresenta como uma escola inclusiva que promove a interação entre todas as presentes, valorizando a multidisciplinaridade e a elaboração de projetos que visam a aprendizagem significativa, pois inspira a ação através do conteúdo e da prática (PPP Quero-Quero, 2021). Para a Quero-Quero, a função da escola é estar aberta a todas, tendo a possibilidade de construir aprendizagens significativas e contextualizadas. Assim, é importante que a aprendizagem surja das especificidades de cada contexto, compreendendo a realidade de cada escola. Uma das bases importantes é a garantia do direito de acesso ao conhecimento como forma de justiça social, uma vez que este é o caminho para a emancipação das pessoas. Para a Escola Quero-Quero, conforme apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96):

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

Desta forma, a educação não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas um espaço de promoção do desenvolvimento integral das estudantes, “considerando as múltiplas dimensões que as constituem: cognitivas, afetivas, sociais, psicológicas, emocionais, físicas, entre tantas outras mais prática (PPP Escola Quero-Quero, 2021, p. 8, *mudança de gênero e grifo nosso*). Para tal, a função da professora deve ser de mediadora de um processo educativo em que a própria estudante deve construir sua trajetória. Deve-se ter como objetivo o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, tanto no campo físico como também cognitivo e afetivo, para que assim todas se sintam capacitadas a participar como cidadãs que conseguem contribuir efetivamente com toda a

sociedade (PPP Escola Quero-Quero, 2021). Neste sentido, a Escola Quero-Quero tem o papel de despertar a noção de pertencimento, de oferecer e ensinar a comunicação não violenta e de incentivar métodos e técnicas de estudos diferenciados. Desta forma, associa-se a aprendizagem ao processo lúdico, organizando as ações de forma a orientar e minimizar fracassos pedagógicos, pessoais e emocionais. Além disso, estimula-se que as estudantes aprendam a se expressar e a defender seus argumentos de forma segura e respeitosa.

Em seu PPP 2021, a Escola Quero-Quero discorreu sobre alguns princípios importantes de orientação do processo educativo que o rege. Um dos pontos importantes é olhar para as pessoas como seres sociais, em que citam Vygotsky (1896-1934) como influenciador desta base. Para a Quero-Quero, a escola tem a tarefa de formar seres, garantindo o que está previsto na Constituição Federal de 1988, focando principalmente no princípio da dignidade humana, presente em seu artigo 1º. Além deste, por assim dizer, princípio maior, a Quero-Quero elenca outros 6 princípios. O primeiro é o princípio da integralidade: entende-se o ser enquanto integral e, portanto, deve-se levar em conta questões físicas, mentais e sociais. A intersetorialização: em que, para objetivar a integralidade, é preciso então que a escola faça parte de uma rede intersetorial de diversos atores sociais para atender às mais diversas necessidades da formação humana. A transversalidade: cujo objetivo é o atravessamento de vários segmentos sociais na prática escolar a partir da interdisciplinaridade. O diálogo entre escola e comunidade: desta forma, é possível pensar e garantir ações contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem, garantindo parceiras constantes e significativas. A territorialidade: esta ferramenta permite a apropriação do espaço de forma a contribuir com a noção de pertencimento, desta maneira, é possível galgar a mudança social, garantindo também a formação de identidade. Por último, o trabalho em rede: neste

princípio, integra-se os anteriores, uma vez que é necessária a articulação setorial para que seja possível a execução dos projetos interdisciplinares, envolvendo os vários segmentos sociais.

Outro princípio importante para a Escola Quero-Quero é o da educação inclusiva. Neste campo, ela elencou alguns pontos:

Acolher num mesmo espaço todas as educandas respeitando suas diversidades, sociais, étnicas, culturais, econômicas, físicas e mentais, garantirá a plena participação social, tornando-as sujeitas ativas e capazes; Princípio do respeito à dignidade humana; Reconhecer a aluna como ser, validar seus direitos na coletividade, na individualidade, salientar valores exponenciais na formação integral, capacitar para a vida social pautada em direitos e deveres que são conjuntos éticos e fundamentais; Princípio da educabilidade de todos os seres humanos independente de comprometimentos que possam apresentar: é a necessidade de se garantir o direito de cada aluno e cada aluna de ser diferente, respeitando estas diferenças e atuando para melhor proveito no processo de aprendizagem; Princípio do direito à igualdade de oportunidades educacionais: dialoga com o conceito de Escola justa, que se define como aquela que insere cada membra no processo educacional, respeitando suas diferenças e atendendo sua necessidade, sem a permissão da segregação; Princípio do direito à liberdade de aprender e de expressar-se; Incentivar a busca do conhecimento através das necessidades intrínsecas de cada educanda, permitir o pluralismo de ideias, ações e autonomia didática, atuar como mediadora do saber; Princípio do direito a ser diferente; Alunas protagonistas são formadas através da garantia do direito à liberdade, a ser diferente, a ser agente condutora do saber, direito de escolha na condução da individualidade (PPP Escola Quero-Quero, 2021, p. 10, *mudança de gênero e grifo nosso*).

No PPP 2021 da escola há também os Princípios Epistemológicos do Currículo Integrado, constando três pontos importantes. O primeiro é o princípio de unicidade entre teoria e prática: objetiva salientar a importância da articulação entre teoria e prática, pois só assim é possível ter uma educação significativa com uma ação pedagógica autônoma e emancipadora. O segundo é o princípio da interdisciplinaridade e da contextualização: a contextualização surge a partir de uma análise da conjuntura local da comunidade, que irá auxiliar na elaboração de projetos interdisciplinares que visam contribuir para o desenvolvimento engajado e crítico daquela

comunidade. O terceiro é o princípio da flexibilização: aqui se garante a possibilidade de adequação diante de mudanças das necessidades pedagógicas. Ampliam-se, assim, as possibilidades de novos saberes, atendendo a necessidade pulsante de inovação, adaptação e contextualização de acordo com a vivência cotidiana. Neste sentido, não pode haver rigidez metodológica nem preconceito didático, uma vez que a adequação curricular deve ser debatida em equipe e executada a cada necessidade.

Diante do contexto de pandemia e da necessidade de trazer a escola para o formato remoto, a Quero-Quero se deparou com alguns desafios elencados nos PPP de 2021. Segundo a escola, as adaptações foram emergenciais, como a inclusão do Projeto Parceria Social, uma campanha de arrecadação e distribuição de aparelhos para acompanhar as aulas. Para tal, a escola fez uma pesquisa diagnóstica (PPP Escola Quero-Quero, 2021) com o intuito de fazer um levantamento da situação das famílias em relação ao acesso às tecnologias e a satisfação com as aulas remotas. Como resultado, verificou-se que 82,7% tinham acesso a computador, tablet ou smartphone em casa. 72,3% precisaram adquirir novo acesso à internet, sendo 81,5% no sistema banda larga. 49,1% de estudantes afirmaram estar satisfeitas (entre muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito, insatisfeito e não tenho opinião) com a plataforma utilizada e 43,4% consideraram a experiência é boa (entre ótimo, bom, razoável, ruim e não tenho opinião). Com a campanha foi possível arrecadar 160 aparelhos que foram entregues para as estudantes que mais necessitavam (PPP Escola Quero-Quero, 2021).

Além disso, algumas mudanças nas formatações dos projetos pedagógicos foram necessárias. Percebeu-se que era importante rever a proposta pedagógica da escola. Reavaliou-se a metodologia pedagógica e a relação com os conteúdos essenciais, ou seja, questionou-se a

proposta curricular vigente frente às novas necessidades impostas. Foram elencados novas estratégias e objetivos a serem alcançados durante o processo educacional. Desta forma, as professoras deveriam: organizar suas aulas a partir de eixos de interesse das estudantes previamente analisados; contextualizar conteúdos didáticos de forma significativa e com relação direta com as experiências individualizadas; diversificar estratégias pedagógicas; adotar metodologias diversificadas para contemplar as diferenças (PPP Escola Quero-Quero, 2021). Assim, o processo educativo pôde contribuir para que as estudantes se sentissem parte do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se agentes ativas de seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, mola propulsora deste processo.

Outro ponto que foi avaliado diz respeito à organização dos tempos de aula e o acompanhamento individual de cada estudante. Ficou decidido que haveria uma flexibilização na modulação hora/aula de acordo com a necessidade e conveniência pedagógica, previamente debatida e aprovada pelas agentes envolvidas. Para aquelas estudantes que não conseguiram alcançar os objetivos propostos nos conteúdos programados, foi oferecido atendimento de forma individualizada. Além disso, houve o atendimento individualizado voltado para estudantes que faziam parte do ensino especial (PPP Escola Quero-Quero, 2021). De acordo com a Escola Quero-Quero, o acompanhamento oferecido a estas estudantes teve como objetivo o acolhimento e a inserção efetiva no processo de aprendizagem, inseridas como parte do coletivo, levando-se em consideração suas limitações. Todas deveriam participar de todas as ações pedagógicas, projetos extraclasse, dinâmicas afetivas, aulas de reforço e todo evento social e cultural típicos da Quero-Quero, tais como a gincana que acontecia todo semestre e as festividades, sendo em formato virtual. As avaliações cumulativas foram adaptadas e acompanhadas pelas professoras da sala de

recursos¹⁹, quando assim determinado. A Sala de Recurso da Quero-Quero atendeu a 15 estudantes na modalidade virtual. Possuía duas professoras e um professor de apoio e o acolhimento era sempre feito no contraturno, as atividades eram adaptadas em parceria com a professora regente e voltadas às necessidades específicas de cada estudante (PPP Escola Quero-Quero, 2021).

Referente aos métodos avaliativos, a primeira avaliação do ano era a chamada de Diagnóstica, para, assim, ser possível saber o nível de desenvolvimento de cada estudante. Ao longo dos bimestres eram aplicadas avaliações somativas, formativas, de escrita e oral, autoavaliação e avaliação cooperativa. O mapeamento dos déficits na aprendizagem era feito através da análise dos dados de cada turma e de cada estudante, pontuando os níveis de dificuldades. Se fosse verificado que alguma estudante não estava acompanhando o processo, a professora oferecia reforço específico de maneira individualizada (PPP Escola Quero-Quero, 2021). A dependência, assim como toda a organização metodológica, ficava a critério de cada professora, no entanto, a maneira mais usual de reposição e recuperação de conteúdo se deu em forma de trabalhos compensatórios, com apoio individual em datas pré-agendadas durante o contraturno (PPP Escola Quero-Quero, 2021).

O Conselho de Classe foi feito de forma participativa, contando com a estudante representante da turma, todas as professoras da turma, a orientadora pedagógica, a coordenação, a direção e a vice direção. Foram analisadas as características e avaliados os pressupostos atitudinais de cada estudante, em que se definiu a necessidade ou não de atendimento especializado ou mesmo a necessidade de a família comparecer à escola para serem definidas novas diretrizes. Além disso,

¹⁹ As Salas de Recursos Generalistas são ambientes adaptados para auxiliar pessoas com deficiência e acontecem durante o contraturno. Nas salas de recursos, deve-se garantir o acesso ao currículo por meio da adequação de materiais didáticos, de espaços e equipamentos, dos sistemas de comunicação e de informação e do conjunto das atividades escolares (MEC, 2008).

ao final do ano letivo, a Quero-Quero promoveu também uma avaliação institucional e concluiu que os segmentos avaliados (atendimento às estudantes, às famílias, e a receptividade dos conteúdos pelas estudantes) tiveram resultado final positivo, apesar dos reveses, conforme se confirma em atas de reuniões (PPP Escola Quero-Quero, 2021).

A interação mais intensa com a Quero-Quero se deu no ano de 2021, quando os sobrevoos dados permitiram que, em alguns momentos, acontecessem algumas rasantes, ou seja, movimentos de maior aproximação com a escola. Em certo sentido foi uma quebra de resistência interna de lidar com emoções difíceis que a relação evocava devido minha história. Em outro sentido, foi em 2021 que tive maior possibilidade de aprofundamento na relação, uma vez que havia finalizado o processo de construção dos dados e o mergulho na outra escola. Antes a escola me afetava enquanto uma educação mais rígida, principalmente devido a falta de controle sobre as regras que às regiam. No entanto, observar seu movimento de intensificação na transformação pedagógica que já havia iniciado com a chegada da nova diretora trouxe à tona a discussão sobre a profundidade dos rótulos de escola “convencional” e “inovadora”. Questionei-me até que ponto é possível que algo seja cristalizadamente inovador ou convencional, posto que o transformar-se é justamente sempre um processo. Irei discutir mais aprofundadamente sobre esse assunto no Capítulo 6, porém foi importante iniciar aqui este processo de discussão, dado que esses questionamentos surgiram no momento de elaboração dos fundamentos teórico-metodológicos da Escola Quero-Quero.

1.3 Escola Pato-Mergulhão: o mar em que mergulho²⁰

A Escola Pato-Mergulhão é uma escola pautada numa educação transformadora (mais detalhes a seguir na seção 1.3.5) que eu vinha acompanhando desde 2015. O processo que se formalizou em 2018, quando fiz seu curso de imersão, tinha o objetivo de apresentar a pedagogia e a rotina da escola. Esse curso, além de desromantizar minha visão sobre escolas assim, permitiu-me vivenciar o dia a dia da instituição, as práticas realizadas e os desafios escolares enfrentados. Esta experiência me fez consolidar a decisão de incluir a Escola Pato-Mergulhão em minha pesquisa de doutorado. Pequi, o diretor pedagógico da escola entre 2015 e 2019, foi uma das pessoas a me contar a história da instituição. Na época, eu a visitei duas vezes, a primeira de fato com a intenção de conhecê-la e ver se era possível fazer minha pesquisa lá, ainda em 2017²¹. E a segunda em 2018, para fazer o curso acima citado.

A Escola Pato-Mergulhão é uma escola particular, porém sem fins lucrativos, mantida por um Instituto de ação social e a partir das mensalidades das estudantes e de doações advindas de amadrinhamentos e apadrinhamentos. Instituto Rio dos Couros (IRC) é uma entidade, também sem fins lucrativos, que surgiu em 2013 a partir da orientação do líder espiritual de um centro budista no Brasil. O IRC tem como finalidade apoiar a realização de atividades de interesse público, nas áreas de educação, cultura, saúde, meio ambiente, assistência social, desenvolvimento sustentável,

²⁰ Neste trabalho me concedo a licença poética de me referir a um pato típico das águas doces do cerrado em uma metáfora com o mar.

²¹ Em 2017, quando visitei a escola pela primeira vez, ocorreu um dos grandes incêndios criminosos na Chapada dos Veadeiros (Agência Brasil, 2017). Quando eu estava me aproximando de Alto Paraíso, vi a mata em chamas e o fogo chegando até beira da estrada. Eu não entendi o que estava acontecendo, pois ainda não sabia que a chapada queimava havia 10 dias. Neste dia fatídico que me marcou para sempre não deu tempo de conversar muito com ninguém, pois estavam todas mobilizadas a ajudar a conter o fogo e não deixar, inclusive, que chegasse até a escola.

cultura de paz, bem como a realização de estudos e pesquisas (IRC, 2021). A Pato-Mergulhão valoriza e incentiva que suas práticas tenham base no olhar e no cuidado com o mundo interno das crianças e adolescentes, com os valores humanos e com a sustentabilidade. Ou seja, valoriza o desenvolvimento de relações positivas consigo, com os outros e com a natureza (site Escola Pato-Mergulhão, 2021). Sendo assim, a escola se sustenta em quatro pilares principais, dois deles com influência direta dos ensinamentos budista: a missão da escola – educar para a felicidade e para a cultura de paz - e as cinco sabedorias do budismo. E os outros dois pilares dizem respeito a forte relação com o meio ambiente e a pedagogia de projetos.

A Escola Pato-Mergulhão está localizada na Chapada dos Veadeiros, mais especificamente em Alto Paraíso de Goiás. Situada no Coração do Brasil, em uma área rural, na zona de amortecimento²² do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, a 10 quilômetros da cidade. A cidade de Alto Paraíso de Goiás recebeu o título de Patrimônio da Humanidade pela UNESCO²³ em 2001 (Wikipedia, s.d). A cidade de Alto Paraíso de Goiás é conhecida por atrair pessoas pelos mais diversos motivos: pesquisa, agricultura, esportes radicais, descanso, espiritualidade, entre outros (Guia Alto Paraíso, s.d). Famosa pelas suas belezas naturais, cercada de cachoeiras, a cidade recebe pessoas do mundo todo em busca de um contato direto com a natureza. Além disso, Alto Paraíso também é conhecida por ser considerada uma cidade mística, “um centro de energia cósmica” (Guia Alto Paraíso, s.d), em que a espiritualidade e a busca pelo olhar para o mundo

²² Zona de amortecimento diz respeito a área que fica ao redor de uma área de conservação ambiental. Ela é estabelecida para que os impactos diretos oriundos da atividade humana no parque sejam amortecidos, tornando um lugar com maior proteção ambiental. Desta forma, são estabelecidas “normas e restrições, específicas, com propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade” (Lei 9.985/2000 Art. 2º Inciso XVIII) (ICMBIO, 2001).

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

interno são valorizadas. Aqui se concentram os mais variados grupos com diversas crenças, o que acaba atraindo cada vez mais pessoas que buscam também esse desenvolvimento pessoal.

Historicamente, a cidade de Alto Paraíso era habitada por diferentes grupos indígenas. Com a mineração se fortalecendo e a escravização de indígenas principalmente no início do século XX, esses povos foram sendo dizimados (Rocktaeschel, 2003). O garimpo então se tornou uma das principais práticas econômicas da região. Os garimpeiros trouxeram consigo também os Kalungas, pessoas escravizadas que haviam sido libertadas, tornando-se atualmente um dos grupos mais tradicionais da região (Brandão, 2015). Com o passar do tempo e com a criação do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, em 1961, sua principal fonte econômica passou a ser o turismo ecológico (ICMBIO, 2009). Em 2010, a cidade tinha cerca de 6.885 habitantes (Censo, 2010), mas estima-se que nos últimos 10 anos, e principalmente com a chegada da pandemia, houve um aumento no número de moradores em Alto Paraíso, apesar de estes terem a característica de viver de uma forma itinerante, mantendo relação direta principalmente com Brasília.

Atrelada à essa chegada de tantas pessoas de fora está também a intensificação de problemas ambientais e socioeconômicos para a comunidade local. Os espaços naturais estão sendo degradados devido a rotatividade alta de turistas visitando lugares de conservação e ao avanço do agronegócio aniquilando a vegetação nativa e enfraquecendo a agricultura familiar. A marginalização da população local devido à especulação imobiliária é outro fato importante que vem ocorrendo nos últimos anos. Pessoas de fora com maior poder aquisitivo têm comprado as terras da comunidade local, empurrando-as para fora da cidade. Estas mesmas pessoas têm aberto seus comércios e atrativos turísticos, tirando o espaço e a possibilidade de a própria comunidade local fortalecer sua economia (diário de campo, 2020).

Apesar destas dicotomias entre povos tradicionais e estrangeiros, entre agronegócio e conservação ambiental, entre misticismo e ciência, o fato é que este é um lugar que promove a convivência com a diversidade. É neste contexto em que a Pato-Mergulhão se encontra. Seu berço é justamente um local em que as questões ambientais são foco de disputas políticas, econômicas e sociais, ao mesmo tempo que a busca por um estilo de vida alternativo também é tópico central para a chegada de pessoas (e suas crenças) do mundo inteiro (diário de campo, 2020). Neste sentido, a escola, então, carrega consigo essas relações. Sem muros, a Pato-Mergulhão é cercada somente por uma bela paisagem do Cerrado, onde as crianças e adolescentes têm um contato muito próximo com a natureza e é construída por pessoas dos mais diversos lugares.

1.3.1 Missão da Escola Pato-Mergulhão: Educar para a Felicidade e para a Cultura de Paz

Segundo Senna (2019), um dos principais focos do budismo é pensar nas causas para a felicidade e em como podemos torná-la possível. Um dos maiores desafios está em encontrar a felicidade para além de relações arbitrárias de ganhos momentâneo, pois esta é transitória e limitada. No entanto, segundo a autora, os grandes mestres budistas falam no desenvolvimento da felicidade genuína, a qual pode ser aprendida. E é neste ponto que toca diretamente no papel da escola, pois esta se torna um terreno fértil para cultivar a felicidade. Deste modo, então, é possível entender a primeira parte da missão da Escola Pato-Mergulhão: Educar para a felicidade. Abre-se um campo vasto de trabalho para que seja possível nutrir, nas crianças e adolescentes da escola, a felicidade genuína a partir de suas interações consigo, com o outro e com o meio ambiente.

Importante ressaltar que a noção de felicidade genuína não está relacionada a uma sensação de prazer, a partir de uma visão hedonista. Segundo Lama Padma Samten, essa noção surge a partir de uma visão binária do mundo (eu gosto e eu não gosto, por exemplo). Isto reflete, então, nessa busca incessante por felicidade em, o que é chamado pelo Lama de, causas externas, ou seja, em relações arbitrárias. Desta forma, a visão hedonista não se torna um bom caminho para alcançar a felicidade genuína. Segundo o Lama, “o processo hedonista atual [...] nos coloca na dependência das situações externas, [...] nos limita a percebermos o mundo através das sensações do gostar e não gostar, à mercê das configurações flutuantes, incertas e frustrantes do mundo”. Desta forma, a felicidade é constituída a partir da relação harmoniosa consigo mesma, com o outro e com a natureza. Não há construção da felicidade por um viés individualista, pois vivemos em mandalas, não estamos sozinhas. Só entramos na mandala se todas entram juntas, então se continuo olhando para alguém considerando que ela não faz parte da mandala, é, na verdade, porque eu ainda não estou na mandala (CEBB, s.d.a).

A segunda parte da missão da escola diz respeito a Educar para a cultura de paz, intimamente relacionada com a primeira. Uma vez que vivemos em mandalas, e necessariamente precisamos dos outros seres para ampliarmos verdadeiramente nossa visão, então entendemos que “o mundo que nos circunda é inseparável de nós” (Lama, 2018). Neste sentido, a cultura de paz visa a busca pelos benefícios para a sociedade, acima do individual, porque vivemos em mandalas. Segundo o Lama (2018), quando se estabelece uma cultura de paz na mandala, a visão que é criada e como se estabelecem as relações, necessariamente se produzem ações positivas. Neste sentido, a cultura de paz e a felicidade se interconectam, uma vez que a felicidade genuína só se estabelece quando ela não é baseada na busca por prazeres momentâneos e individuais, mas no olhar para o

todo. Viver em mandalas implica, necessariamente, a busca pela felicidade e pela cultura de paz para todos os seres, olhando todos como pertencentes da mandala (CEBB, s.d.a).

1.3.2 Mundo interno: Cinco Sabedorias

Outra base filosófica importante para escola e também com influência nos ensinamentos budistas tibetano são as Cinco Sabedorias (ou conhecida também como cinco competências). Segundo o Lama (CEBB, 2011), quando se pensa no ensino tradicional budista trabalhado na realidade do CEBB, as cinco sabedorias são algo discutido mais adiante, ou seja, depois que outros passos já foram dados²⁴. Mas na realidade escolar as cinco sabedorias aparecem desde o princípio e, para isso ocorrer, é importante contemplar cada uma destas sabedorias, respeitando a complexidade de cada uma. Uma forma potente, de acordo com o Lama (CEBB, 2011) de ensinar qualquer prática, inclusive das cinco sabedorias, é o que ele chama de “Método pelas Costas”, em vez de dar aulas sobre o tema. Em outras palavras, seria o que chamamos de aprender a partir do contato direto com as contingências, com modelo, em vez de ser somente através de regras (Skinner, 2012), distinguindo-se o “conhecer por compreensão e conhecer por descrição” (Skinner, 2005, p. 111).

Além disso, quando se entende que estamos todas aprendendo, necessariamente precisamos respeitar o processo de cada uma e o nível que cada uma se encontra. No budismo isso é chamado

²⁴ Segundo o Lama (CEBB, 2011), o processo dos ensinamentos budistas visa tirar as pessoas da agitação da mente e, para isso, alguns passos importantes são trabalhados na meditação: ter uma visão diante da agitação da mente a partir da manutenção de um foco; a segunda etapa é a estabilização da visão, ou seja, não se desligar daquilo que a visão trouxe; e por último seria não se perder daquilo que a visão trouxe e que conseguimos estabilizar. Esse caminho é importante para que, assim, seja possível agir com lucidez, construindo meios hábeis para trazer benefícios para todos os seres. E é nesse campo da ação com lucidez que entram as cinco sabedorias.

de abordagem de Chenrezig, ou seja, desenvolver um processo hábil o suficiente que consiga acompanhar a pessoa a partir de onde ela está e que a leve cada vez mais longe. Esse olhar sobre o processo de desenvolvimento de cada uma também se aproxima bastante da nossa noção de sempre comparar o desenvolvimento da pessoa com ela mesma e partir de seu repertório inicial (Cooper, Heron & Heward, 2007; Cozby, 2003; Sidman, 1976). É o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991). Neste sentido, está todo mundo aprendendo, as crianças e adolescentes, as professoras e as próprias famílias, pois a prática das cinco sabedorias é um exercício diário de vivenciar esta visão diante do mundo.

A primeira das cinco sabedorias é a chamada Sabedoria do Espelho ou do Acolhimento. Esta sabedoria diz respeito a saber olhar para a outra pessoa e entendê-la em seu contexto sem julgamentos. Segundo Senna (2019), essa sabedoria também é chamada de espelho, pois o que vemos no outro reflete o que está na nossa mente, ou seja, quem somos. O espelho não escolhe o que reflete, ele apenas espelha algo que está ali (Leão, s.d). Neste sentido, ao olhar para o outro e compreendê-lo em seu contexto, somos capazes de acolher aquela pessoa do jeito que ela é. Na escola, é importante que saibamos acolher cada estudante que chega, entendendo o contexto de cada uma, assim como as famílias e as próprias professoras. No momento em que acontece uma desavença entre duas crianças, por exemplo, é ajudá-las a entender como a outra pessoa deve estar se sentindo e achar soluções para resolver o conflito a partir desse olhar. Sendo assim, é necessário que, pelas costas, ensinemos e pratiquemos a compreensão, entendendo o outro a partir do seu mundo e não como instrumento do meu (CEBB, 2011).

A segunda sabedoria é a Sabedoria da Igualdade. Se eu compreendo que o outro é igual a mim, as alegrias da outra pessoa se tornam minhas alegrias. É nos compreender como conectadas

e não no sentido de aniquilar as individualidades. Mover-se em direção ao outro a partir de um interesse genuíno para a promoção da felicidade é o ponto central da sabedoria da igualdade (Senna, 2019). Alegrar-se com o crescimento e as conquistas da outra pessoa como se fosse nossa nos mostra como a sabedoria da igualdade está em nós. Desta forma, o que acontece com a outra pessoa também é bom para nós, pois se passamos a nos alegrar também com o que acontece de bom para os outros, teremos muito mais motivos para nos alegrar (CEBB, 2011). Esta sabedoria, dentro da escola, também deve ser ensinada pelas costas, ensinar as estudantes a se alegrar com as conquistas das outras, a crescer juntas, a se protegerem. Se distanciar de uma noção competitiva e utilitária para conquistar algo e obter felicidade é central no ensinamento com as estudantes. Segundo o budismo, esta é a verdadeira felicidade (CEBB, 2011).

A terceira sabedoria é a Sabedoria Discriminativa. A compreensão desta sabedoria está intimamente relacionada a percepção da impermanência na vida, ou seja, tudo passa, inclusive a própria vida. Ter a lucidez para “diagnosticar obstáculos, orientar e prescrever métodos” (Senna, 2019, p. 7), significa compreender, com serenidade, sobre a impermanência, pois assim entendemos o que está acontecendo a nossa volta e pensamos em alternativas (CEBB, 2011). Na escola, essa sabedoria se reflete quando, por exemplo, uma professora percebe a dificuldade de uma estudante e tenta identificar meios para ajudar aquela criança. Quando sou capaz de ter acolhido o outro em seu contexto e me visto como igual ao outro, sou capaz de entender o que está acontecendo e assim posso agir, fazendo uma conexão também com a próxima sabedoria, da causalidade.

Na Sabedoria da Causalidade, a quarta sabedoria, é possível relacionar as causas com suas consequências, ou seja, tornar as relações mais visíveis. Esta sabedoria permite que pensemos em

soluções para promover relações que tragam benefícios para todos os seres (Senna, 2019). Esta sabedoria nos permite entender que tudo o que fazemos resulta em alguma consequência. Na escola deve ser constantemente percebido e incentivado que as estudantes compreendam e percebam que tudo que se faz tem uma consequência no mundo e que, principalmente, ações positivas geram consequências positivas, assim como as negativas geram consequências negativas. Está incluída aqui também a habilidade de transformar situações de conflito e desarmônicas em situações positivas. Ou seja, além de perceber a causalidade, é importante saber fazer diferente a partir da percepção de algo que teve consequência negativa (CEBB, 2011). Esta sabedoria parece se aproximar bastante do olhar da filosofia do behaviorismo radical sobre o mundo. Poderia dizer que Skinner provavelmente tinha a sabedoria da causalidade muito bem desenvolvida. Brincadeiras à parte, de fato este é um grande campo de atuação na nossa área: saber identificar as relações de contingência.

A última sabedoria, a Sabedoria da Transcendência ou sabedoria de darmata, é para mim, a sabedoria mais complexa de se compreender. Diz respeito a compreender que todas as pessoas estão plenas de possibilidades, ou seja, que podemos ampliar e transcender de forma livre (Leão, s.d). Esta sabedoria permite nos libertar de rótulos, libertando os outros também de possíveis ideias preconcebidas que podemos ter. É importante ressaltar que pensar na transcendência e na liberdade dos seres não significa ignorar seu contexto, pelo contrário, está intimamente ligado às sabedorias anteriores. Transcender aqui, significa, a partir da compreensão do contexto de cada uma, entender que ela é capaz, dado os meios hábeis para que isso ocorra. Deste modo, esta sabedoria se distancia de qualquer possibilidade de interpretação meritocrática da transcendência (Queiroz, 2020).

1.3.3 Meio ambiente: conexão com a Natureza

O terceiro pilar da escola diz respeito a sua relação estreita com o meio ambiente. Neste sentido, este pilar também está intimamente relacionado aos anteriores. Entender que estamos interligadas e que a promoção da felicidade e da cultura de paz, na ótica da filosofia budista, implica necessariamente no olhar para a nossa integralidade com nosso entorno, faz com que a visão de nós como parte da natureza seja o ponto central (curso de imersão da Escola Pato-Mergulhão, 2020). Neste sentido, a nossa vivência de mundo não se separa do nosso ambiente. Na escola, é incentivado e ensinado o convívio próximo com a natureza, de forma a vê-la como segura e integrada, afastando-se de um imaginário de que a natureza é perigosa e apartada de nós, principalmente devido à sua localização privilegiada.

Uma das bases principais que ancora a educação ambiental da Escola Pato-Mergulhão é a Alfabetização Ecológica de Fritjof Capra. Segundo Capra (s.d, p. 1), alfabetização ecológica diz respeito a “nossa capacidade de compreender os princípios básicos da ecologia e viver de acordo com eles”. O conceito de ecologia utilizado por ele é relativo à ecologia profunda, a qual entende que somos parte da natureza, afastando-se da noção antropocêntrica da ecologia rasa. Nesse sentido, compreender como a organização dos ecossistemas se dá para a manutenção da teia da vida deve ser o princípio norteador para construir comunidades sustentáveis. Daí surge a noção de sustentabilidade, cujo objetivo é garantir os recursos do presente sem destruir a possibilidade de acesso aos recursos da geração futura. No entanto, Capra (s.d) questiona a falta de operacionalização do conceito de sustentabilidade, tornando essencial, portanto, a compreensão dos ecossistemas naturais para que não seja necessário construir comunidades sustentáveis do zero.

Essa seria a chave para que a sustentabilidade saia do campo dos conceitos e vá para o campo da prática. Por isso a relevância da educação ambiental, pois, para o autor, a crise ecológica, é, em última instância, a crise na educação.

1.3.4 Pedagogia de projetos: educar para a vida

Para possibilitar, então, alcançar sua missão, cultivar o cuidado com o mundo interno e se enxergar na integralidade da biodiversidade, a Escola Pato-Mergulhão segue o caminho da pedagogia de projetos. Seguindo esta linha, as estudantes devem seguir temáticas que partam do seu interesse e que, assim, trabalhem as competências previstas pela BNCC (curso de imersão da Escola Pato-Mergulhão, 2020). A pedagogia de projetos permite abordar temas que se conectam com a identidade e as experiências das estudantes, possibilitando vínculos entre os conteúdos escolares e também com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural (Moura, 2010).

A Pedagogia de Projetos se estruturou a partir do pensamento de John Dewey. Segundo o autor, “[...] a educação é um processo de vivência e não uma preparação para a vida futura. [...] a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para a aluna como a que ela vive em casa, na vizinhança ou no *playground*” (Dewey, 1897, p. 3, *mudança de gênero e grifo nosso*). Esta visão da educação compreende que o aprendizado genuíno ocorre a partir de demandas sociais. A estudante é estimulada a agir pensando na unidade de sua comunidade, do ponto de vista do bem-estar comum (Dewey, 1897). Portanto, a pedagogia de projetos se alinha com as bases filosóficas

da escola, pois é uma ferramenta de estudo que visa a emancipação dos seres e o bem-estar de todas.

A pedagogia de projetos possui quatro etapas: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação (Moura, 2010). Na primeira etapa, o tema é escolhido a partir do interesse da turma, podendo ser auxiliado pela professora. Esta escolha é de responsabilidade de todas e deve contemplar a realidade daquelas estudantes. As estudantes devem expressar seu conhecimento sobre o tema, levantar hipóteses, pensando em um problema de pesquisa. Enquanto isso, a professora deve perceber o que elas já sabem, o que querem saber e como poderão saber, para que assim avalie em que nível de aprendizado estão (Moura, 2010). Na etapa do desenvolvimento decidem-se as estratégias metodológicas para obter conhecimento sobre o assunto. Neste momento é importante que as estratégias extrapolem o espaço escolar, que permita a organização de grupos de trabalho, que se construa e socialize o conhecimento através das mais diversas fontes de informações. É primordial que as estudantes sejam estimuladas para buscar pontos de vistas diferentes, refutações de suas hipóteses, contra-argumentos, para que construam um conhecimento robusto acerca do tema (Moura, 2010).

É importante que esse conhecimento alcançado e produzido tenha algum tipo de implicação prática, então é neste momento que entra a etapa da aplicação. Após o desenvolvimento do tema, é necessário que se desenvolva um projeto aplicável à realidade das estudantes e que tenha algum impacto, quer seja para comunidade escolar, quer seja na comunidade em que vive. É nesta etapa em que se vê na prática o crescimento de sujeitos ativos para a transformação social (Moura, 2010). Por último vem a etapa da avaliação, a qual deve ser dinâmica e participativa. Neste momento, deve-se investigar o nível de aprendizado das estudantes para que assim seja possível dar meios

hábeis para auxiliá-las em seu crescimento. Para a própria estudante, esse deve ser um processo de autoconhecimento que permita reconhecer suas potencialidades e limitações e que contribua para seu desenvolvimento pessoal (Moura, 2010).

O objetivo dessa postura é, portanto, que a estudante exerça sua autonomia, partindo de seus próprios desejos e interesses, exercendo liberdade no processo de aprendizagem. Aqui, a estudante desenvolve um papel protagonista na condução de seus estudos, em parceria com as professoras tutoras que agem como facilitadoras do processo de aprendizagem e não apenas como transmissoras de saber (Freire, 1987). A ideia é que as professoras ajudem a criar situações de aprendizagem, realizando as mediações necessárias para que a estudante encontre sentido naquilo que está aprendendo (Moura, 2010). Com isso, elas aprendem como levantar dúvidas, como pesquisar e como criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento, com participação democrática (Moura, 2010).

Acredita-se que a criatividade, a postura pesquisadora e a consciência de grupo são estímulos importantes para despertar agentes de transformações no mundo. Por isso, a interação em grupo é fundamental, as estudantes interagem entre si alternando papéis, onde se tornam aprendizes e mestras umas das outras. Desta forma, o trabalho por projetos torna-se um instrumento importante para uma educação transformadora, uma vez que contribui na construção significativa e compartilhada do conhecimento. Pode-se, assim, então resgatar (ou construir) o papel da escola enquanto espaço educativo e de transformação social (Moura, 2010).

1.3.5 Selos de reconhecimento

Por conta desses pilares, com poucos anos de existência a escola já possui alguns selos de reconhecimento que a colocam como uma escola transformadora. Em 2016, a Escola Pato-Mergulhão entrou para o Mapa da Inovação, reconhecimento dado pelo Ministério da Educação (MEC) como referência em inovação e criatividade (site IRC, s.d). Também em 2016, passou a integrar uma rede de escolas transformadoras mapeadas no mundo pela ONG Ashoka (internacional), organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo, em parceria com o Instituto Alana (nacional), junto à comunidade ativadora do Escolas Transformadoras (site IRC, s.d). Foram mapeadas cerca de 200 escolas no mundo e 20 no Brasil. Em 2017, por trabalhar aprendizagem ambiental de forma inovadora, a escola ganhou menção honrosa no desafio internacional Edumission, rede de escolas inovadoras de todo mundo, criada pela empresa de impacto social israelense Education Cities (site IRC, s.d).

Já em 2018, foi reconhecida pelo Movimento de Inovação na Educação, cujo principal objetivo é apoiar as organizações voltadas para a educação básica brasileira que inovam em seus projetos políticos pedagógicos (site IRC, s.d). Em 2019, a Pato-Mergulhão obteve o reconhecimento do Centro de Referências em Educação Integral, cuja concepção compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadoras, gestoras e comunidades locais (site IRC, s.d). Também em 2019, a escola recebeu menção honrosa devido ao projeto desenvolvido chamado Projeto Vão do Moleque (Quilombo de Kalungas, Cavalcante/GO), concedido pelo Desafio Criativos da Escola

(Instituto Alana), o qual celebra e premia projetos protagonizados por crianças e jovens de todo o país que, apoiados por suas educadoras, estão transformando suas escolas, comunidades e municípios (site IRC, s.d).

1.3.6 A Escola Pato-Mergulhão em 2020

A Escola Pato-Mergulhão, no ano de 2020, ofertou turmas desde o ensino infantil I até o 9º ano do fundamental II. Suas turmas são bisseriadas com exceção do 1º ano do fundamental, ou seja, ficam na mesma turma Infantil I e II, 2º/3º ano, 4º/5º ano, 6º/7º ano e 8º/9º ano. Essa organização auxilia que as estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais importantes, uma vez que precisam conviver com estudantes que se encontram em níveis diferentes de aprendizado (entrevista - gestão 2020 da Escola Pato-Mergulhão). Segundo a equipe da escola, neste sentido, as crianças e adolescentes aprendem a ter humildade, respeito às diferenças, senso de responsabilidade, cooperação, habilidade de negociação, entre outros. Somente o 1º ano do fundamental não é bisseriado, uma vez que tem foco na alfabetização, dando uma atenção especial para as crianças nesse momento do aprendizado. Além disso, as turmas são reduzidas, comportando no máximo 8 estudantes por série, ou seja, 16 por turma. No 1º ano o máximo é de 10 estudantes no total (entrevista - gestão 2020 da Escola Pato-Mergulhão).

O espaço físico construído da escola é pequeno, com 1.020 m², apesar de ficar em meio a um terreno amplo dentro do Cerrado de 44 hectares. A parte construída é térrea e dividida em três estruturas separadas feitas com tijolos de adobe²⁵ (Croqui - Escola Pato-Mergulhão, 2020). Nesta

²⁵ Estrutura feita a partir de terra, água e material orgânico como palha ou esterco.

parte construída há 6 salas de aula, um salão multiuso, uma sala da secretaria/direção, uma cozinha e um sala de informática, além de 2 banheiros de uso comum para estudantes e funcionárias. No meio das três construções, há um pátio acimentado com uma tenda. Além disso, há uma área externa com uma caixa d'água em que é possível subir e ver a paisagem, uma casa de madeira com escorregador, uma área com balanços, três áreas capinadas que são usadas para jogar, principalmente, futebol, basquete e vôlei (diário de campo, 2020).

Neste primeiro ano de pandemia, a escola teve 64 estudantes matriculadas no total. O perfil sociodemográfico das famílias das estudantes matriculadas é de classe média, em sua maioria pessoas de outros municípios, que vieram morar em Alto Paraíso principalmente para exercer atividades de comércio e turismo (entrevista - gestão 2020 da Escola Pato-Mergulhão).

O horário das aulas do infantil e do fundamental I e II era das 8h00 às 12h00, de segunda à sexta-feira. No entanto, para o contexto de pandemia e, conseqüentemente, de aulas virtuais a frequência e duração das aulas foram adaptadas de acordo com as particularidades de cada turma, mas começando sempre a partir das 9 horas da manhã. Por exemplo, para o Infantil ocorreram somente encontros quinzenais com as crianças e o tutor passava atividades através do GSA para as famílias fazerem em casa, além de orientações para elas relativas ao desenvolvimento das crianças. Enquanto que para as estudantes mais velhas, da turma do 8º/9º haviam encontros virtuais todos os dias da semana, com uma média de duas horas por dia (entrevista - gestão 2020 da Escola Pato-Mergulhão).

Em 2020, espelhada na noção de mandala²⁶ do budismo, a escola decidiu que a direção não iria ficar a cargo de somente uma pessoa, mas de um grupo gestor. Caliandra, a então assessora pedagógica da escola em 2020, no ano de 2019, tinha assumido a direção. Mas foi uma das principais pessoas que contribuíram para a mudança no formato da gestão. Segundo ela (entrevista, 2020), uma característica fundamental da escola é que ela está em constante mudança. Faz parte dos princípios da escola que suas práticas têm que estar sempre se revendo, repensando, se olhando, repaginando, a partir do diálogo com a equipe, das falas das próprias estudantes e da família.

Então a configuração da escola passou a ser: quatro gestoras – uma pessoa na assessoria pedagógica (Caliandra), uma no setor financeiro/administrativo (Cagaita), e duas com função de diretoria (Gabirola e Pêra do Cerrado). Neste ano, a escola contou também com um quadro de oito pessoas como professoras, sendo 6 tutoras (responsáveis por cada turma) e 2 especialistas (inglês e música). Além de uma funcionária responsável pela limpeza (entrevista - gestão 2020 da Escola Pato-Mergulhão). Abaixo vocês poderão observar, através da Figura 2, os cargos presentes na Escola Pato-Mergulhão durante o ano de 2020.

²⁶ Inspirado na noção de mandalas, o Lama também desenvolveu o conceito de gestão por mandalas. Segundo o Lama (2018, p. 1), “a mandala é formada por um grupo de pessoas que desejam construir uma inteligência coletiva”.

Figura 2. Organograma de cargos da Escola Pato-Mergulhão em 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

1.3.7 A história da escola

A Escola Pato-Mergulhão é uma escola cuja trajetória já teve várias reviravoltas. Inicialmente, no ano de 2010, um grupo de mães e pais da cidade resolveu abrir uma escola, pois estavam insatisfeitas com as opções de escola do local. Queriam algo que fugisse do que consideravam tradicional e que tivesse vínculo com o meio ambiente, exercendo um olhar para a sustentabilidade (entrevista com Pequi, diretor de 2015-2019 da Escola Pato-Mergulhão, 2018; entrevista com Caliandra, assessora pedagógica em 2020 da Escola Pato-Mergulhão, 2020). A

maioria dessas pessoas chegou de fora para morar na Chapada. Um grupo ficou na administração da escola por dois anos, mas as pessoas não eram nem da área de educação nem de administração. Com isso, começaram a ter dificuldade de manter a escola e decidiram fechá-la. No entanto, uma pessoa considerada mestre espiritual que morava na cidade e admirava o projeto da escola resolveu assumi-la. Mas, com seis meses, a escola já começou a ter problemas novamente, principalmente financeiro (entrevista com Pequi, diretor de 2015-2019 da Escola Pato-Mergulhão, 2018; entrevista com Caliandra, assessora pedagógica em 2020 da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Um pai de uma das crianças da escola foi em um retiro espiritual e participou de uma palestra de um mestre budista. Nesta ocasião, ele mencionou que acreditava na educação, que já tinha uma escola no sul do país e que pensava em um dia expandir para outros lugares. Então, esse pai falou da escola que estava em vias de fechar e o convidou para conhecê-la. O mestre ficou encantado com o espaço e a partir daí iniciou um processo de reconhecimento, fazendo visitas e reuniões com o grupo escolar. Então, em 2014, o mestre elaborou um projeto laico, na forma de um instituto de ação social, que não era necessariamente budista, o IRC, para ser a instituição mantenedora da escola (entrevista com Pequi, diretor de 2015-2019 da Escola Pato-Mergulhão, 2018; entrevista com Caliandra, assessora pedagógica em 2020 da Escola Pato-Mergulhão, 2020). No início, as pessoas que trabalhavam na escola tinham muitas influências teóricas e metodológicas. Havia professoras que adotavam diversas perspectivas pedagógicas consideradas alternativas (waldorf, construtivistas, montessorianas), cada uma de uma linhagem e fazendo um trabalho diferente, então decidiram que a escola precisava de uma linha comum. Desde então, a escola foi se alinhando para construir a sua identidade, como foi explicitada nos tópicos anteriores,

até chegar em 2020, primeiro ano de pandemia da Covid-19 (entrevista com Caliandra, assessora pedagógica em 2020 da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

1.3.8 Linha do tempo da Gestão da Escola

Abaixo serão citadas as principais personagens envolvidas na gestão da escola seus respectivos cargos e as diversas mudanças ocorridas, inclusive observando a repetição de alguns nomes em diferentes cargos. Estes dados foram fruto da combinação de informações advindas das entrevistas entre a gestão do ano de 2020 da Escola Pato-Mergulhão.

Tabela 2. *Mudanças na Gestão da Escola Pato-Mergulhão entre os anos de 2010 e 2020*

Ano/Período	Cargos da Gestão da Escola Pato-Mergulhão	Responsável	Acontecimentos
2010-14	Proprietárias da Escola	Grupo de mães e pais	Troca de várias pessoas como proprietárias.
	Direção Pedagógica	Gabirola	Aproximação do IRC.
	Direção administrativo/financeira		
	Coordenação pedagógica em 2014	Mangaba	
2015.1	Presidência do IRC	Pequi	Chegada do IRC oficial;
	Direção Pedagógica	Gabirola	Mudanças na parte financeira e administrativas;
	Direção administrativo/financeira		
	Coordenação Pedagógica	Mangaba	Documentação frente ao MEC para a legalização da escola.
2015.2	Presidência do IRC	Pequi	Gabirola se afasta da escola;
	Direção Pedagógica		
	Direção administrativo/financeira		Caliandra é contratada como professora da escola.
	Coordenação Pedagógica	Mangaba	

	Professora tutora	Caliandra	
2016	Presidência do IRC	Pequi	Mangaba se afasta da escola; Caliandra assume a coordenação pedagógica;
	Direção Pedagógica		Gabiroba retorna como suporte administrativo.
	Direção administrativo/financeira		
	Coordenação Pedagógica	Caliandra	
	Professora tutora	Gabiroba	
2017	Suporte Administrativo		
	Presidência do IRC	Pequi	Gabiroba passa a ser professora de educação alimentar;
	Direção Pedagógica		
	Direção administrativo/financeira		
	Secretária financeira	Cagaita	Cagaita é contratada como secretária financeira.
	Coordenação Pedagógica	Caliandra	
Professora tutora	Gabiroba		
2018.1	Professora de educação alimentar		
	Presidência do IRC	Pequi	
	Direção Pedagógica		
	Direção administrativo/financeira		
	Secretária financeira	Cagaita	
	Coordenação Pedagógica	Caliandra	
Professora tutora	Gabiroba		
2018.2	Professora de educação alimentar		Murici assume a presidência do IRC.
	Presidência do IRC	Murici	
	Direção Pedagógica	Pequi	
	Direção administrativo/financeira		
	Secretária financeira	Cagaita	
	Coordenação Pedagógica	Caliandra	
	Professora tutora		
Professora de educação alimentar	Gabiroba		

2019	Presidência do IRC	Murici	Caliandra assume a direção pedagógica da escola;
	Direção administrativo/financeira	Cagaita	Cagaita assume a direção administrativo/financeira;
	Direção Pedagógica	Caliandra	
	Coordenação Pedagógica		Gabiroba, novamente, se afasta da escola.
	Professora tutora		
2020	Presidência do IRC	Murici	Formação da mandala gestora (tópico 1.3.6). Caliandra sai da direção pedagógica; Gabiroba, novamente, volta para a direção pedagógica; Pera do cerrado assume a direção pedagógica da escola.
	Direção administrativo/financeira	Cagaita	
	Direção pedagógica 1	Gabiroba	
	Direção pedagógica 2	Pêra do cerrado	
	Assessoria pedagógica	Caliandra	
	Professora tutora		

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na Escola Quero-Quero, a Escola Mergulhão também contribuiu para a discussão sobre os rótulos “convencional” e “inovador”, uma vez que a experiência com sua prática pedagógica também demonstrou a fragilidade destas convenções. A depender do arranjo de contingências, haja vista o contexto de pandemia, as escolas respondem a novos aspectos que as tiram de seu lugar comum, conhecido. Fenômeno que a Escola Pato-Mergulhão também passou, havendo uma mudança significativa de sua prática, devido a dificuldade de manter seus princípios transformadores durante o contexto da educação remota. Ao me debruçar sobre seus princípios

embasadores de sua prática e, ao mesmo tempo, acompanhar seu dia a dia, foi possível ver aqui que é preciso um movimento consciente para a manutenção de práticas inovadoras de ensino e que os selos ora conquistados não são garantia de perpetuação desta postura pedagógica. Esta também será uma discussão que abordarei mais detalhadamente no Capítulo 6.

Capítulo 2: A Etnografia na Análise de contingências culturais

Não esqueça que tem poder para mudar o mundo
Você tem poder para mudar o mundo
O que é superficial vai ficar mais profundo
Pra se ver, pra flutuar

Trecho da música: Bola de Cristal
Ubiratan Marques, Russo Passapusso e Roberto Barreto (2019)

Muitas áreas como a Psicologia, Sociologia e Antropologia têm tido como objeto de estudo compreender a cultura. Como afirma Macedo e Sá (2018, p. 331), “o estudo compreensivo da cultura tem como princípio a busca do encontro com a diversidade humana, com a diferença experienciada”. Para que seja feita uma análise cultural, é necessário olhar para o fenômeno não a partir dos seus elementos individuais, mas essencialmente como interações sociais inteiras (Mattaini, 2013).

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (Geertz, 1973, p. 24).

Nesse sentido, compreende-se a cultura como um sistema comportamental complexo que possui suas próprias características reconhecidas ao longo do tempo, independente dos membros que estão fazendo parte no momento (Sandaker, 2009). Sendo assim, a abordagem cultural está focada na relação funcional entre variáveis ambientais e práticas culturais, entendendo prática cultural como operantes interligados ao longo do tempo (Skinner, 2003). No entanto, para uma análise com respaldo científico, é importante focar primeiramente em casos únicos, de forma a

compreender todas as variáveis envolvidas naquele contexto específico. Assim como afirma Chaves (2013, p. 84):

Para falarmos de cultura, de sociedade, de visão de mundo, de experiências, para generalizarmos, para propormos teorias, na prática, é do indivíduo que partimos, é do indivíduo que nos aproximamos, é dele que obtemos informações, é ele que vemos comportar-se.

O estado da existência, principalmente ou constatadamente humana, é um estado de permanente construção a partir da relação com o outro e ao pertencimento à uma cultura (Soares, 2010). Somos seres culturais e não há possibilidade de se compreender a complexidade da nossa existência sem a cultura transversalizar esse olhar. Isso me lembra uma passagem de Guimarães Rosa em *Grande Sertão Veredas* (1956) que diz: “O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.” E para honrar a complexidade da nossa constituição enquanto seres sociais, é primordial que haja valorização e respaldo na produção científica e em métodos que buscam se moldar para alcançar a nossa afinação enquanto sociedade.

2.1 A insuficiência do método experimental

Existe uma discussão em torno da forma adequada de se alcançar fenômenos culturais. Nesse cenário, questiona-se a viabilidade de trabalhos tipicamente experimentais em contextos mais naturais, como o ambiente educacional (Kember, 2003). Argumenta-se que o controle

experimental típico não é plausível para ambientes mais naturais, uma vez que, para se obter um controle efetivo sobre as variáveis envolvidas, seria necessário, na verdade, retirar algumas variáveis do contexto. Ou seja, o ambiente a ser estudado deixa de ser o ambiente inicial, pois justamente os elementos que o caracterizam são excluídos no setting experimental. Além disso, para manter o controle experimental é necessário manter as variáveis estáveis, pois mudanças constantes podem invalidar o experimento (Kember, 2003; Messick, 1996). Geralmente se consegue manejar bem as variáveis com controle experimental quando elas são poucas, mas espaços mais complexos possuem muitas variáveis envolvidas que estão em interação entre si. Alguns fenômenos não podem (ou não deveriam) ser estudados fora do contexto em que naturalmente ocorrem. Nesse sentido, Messick (1996) argumenta que os instrumentos nessa área estão muito mais preocupados com a fidedignidade e confiabilidade do que o quanto aquele instrumento é válido. No entanto, a validade é que dá evidências de que aquela prática utilizada, suas interpretações e ações são adequadas, pois, deste modo, se garante a autenticidade relacionada ao que está sendo feito.

Se pensarmos em contextos culturais, como de uma escola, é inviável (e até indesejável) que se alcance o controle experimental típico, pois é importante que o experimento esteja sensível às mudanças necessárias, momento a momento. Kember (2003) pondera, por exemplo, que achados em pesquisas experimentais típicas voltadas para contextos naturais seria uma extrapolação, pois, para tal, foi necessário limitar tanto a quantidade de variáveis que isso pôde simplificar ao ponto de levar a artificialidade. Sendo assim, há um desafio em se pensar formas mais adequadas de se fazer pesquisa nesses espaços culturais, respeitando suas particularidades,

mas, ao mesmo tempo, produzindo trabalhos robustos que contribuam para o desenvolvimento científico na área.

Assim, adiciona-se mais um problema, o da generalização, pois o experimento foi feito em um contexto tão específico que não é possível afirmar que ele é aplicável a qualquer outro. Apesar dessa argumentação sobre a dificuldade de generalização em trabalhos experimentais, esse também é um argumento utilizado contra trabalhos etnográficos. Talvez a discussão central não seja sobre a falta de generalização (em ambas as práticas), mas como cada uma a seu modo pode contribuir para produzir conhecimentos que serão úteis em outros contextos. Em resposta a esse problema, argumentos sustentados em trabalhos experimentais de sujeito único (Normand, 2016) mostram que a melhor forma de se estabelecer a generalidade é indutivamente, ou seja, passar de casos únicos para casos gerais. Neste sentido, não é uma disputa entre validade interna e validade externa, mas a primeira é o caminho para se obter a segunda. Em consonância, como já dito anteriormente, trabalhos etnográficos (Chaves, 2013) também apontam para esse caminho. Segundo Chaves (20013, p. 32), “a generalização é uma característica da nossa prática, relacionar o particular com o geral é o que garante a juventude da Antropologia”. Nesse sentido, Kember (2003, p. 94) enfatiza:

Aderir a planos pré-formulados significa que não há oportunidade de modificar o delineamento do projeto à luz das experiências ou de *feedbacks* recebidos, portanto, não há nenhuma chance de fazer melhorias. Por outro lado, se a inovação for otimizada, o delineamento experimental fica comprometido (tradução nossa).²⁷

²⁷ Texto original: Sticking to pre-formulated plans means that there is no opportunity to modify the curriculum design in the light of experience or feedback, so no chance to make improvements. On the other hand, if the innovation is optimised, the experimental design is compromised.

Para esse contexto, então, como pontua Kember (2003), trabalhos por pesquisa-ação têm sido sugeridos, em que são previstos ciclos de planejamento, observação da ação e reflexão. O ajuste constante nas variáveis que estão atuando, na verdade, contribuem para que o sucesso da implementação de uma prática seja mais garantido. Essa noção se aproxima do fazer etnográfico enquanto prática cultural. “É uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda” (Macedo & Sá, 2018, p. 325). É um fazer implicado, em que a pesquisadora reaprende, reavalia, desconstrói, reconstrói seus próprios valores e entendimentos do que é ser um sujeito social e suas realizações (Macedo & Sá, 2018).

Talvez a primeira experiência da pesquisadora de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparadas para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (Oliveira, 2000, p. 19, *mudança de gênero e grifo nosso*).

Uma das estratégias alternativas para buscar evidências na pesquisa empírica em ambientes naturais como o educacional tem sido a triangulação metodológica ou de fontes de pesquisa (Kember, 2003). Esse formato utiliza uma variedade de técnicas apropriadas para alcançar o fenômeno estudado. Utilizar questionários, entrevistas de feedbacks, entrevistas semiestruturadas, entrevistas individuais, grupos focais ou também a própria técnica de observação e reflexão são algumas das estratégias sugeridas a serem feitas de forma combinada. É importante que se levantem dados das mais diversas fontes, estudantes, professoras, famílias, funcionárias, gestoras para também conseguir dados valiosos para o andamento da pesquisa. Na etnografia, como mostra

Mattos e Castro (2011), também estão presentes alguns desses instrumentos, como: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros.

A pesquisa etnográfica inclui [...] a participante como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos (Mattos & Castro, 2011, p. 35, *mudança de gênero e grifo nosso*).

Apesar de não garantir uma relação de causalidade esperada em contextos de pesquisa experimental, é razoável atribuir à manipulação de algumas variáveis do experimento o resultado obtido de várias técnicas e várias fontes indicam um caminho comum de resultado e se as próprias pessoas participantes da pesquisa indicam perceber esse mesmo resultado (Kember, 2003).

Nessa perspectiva etnográfica, a produção de conhecimento e sua pesquisa de campo são processos indissociáveis (Macedo & Sá, 2018). Sendo assim, a pesquisadora está implicada e isso não é visto como um problema de pesquisa, pelo contrário, isso desfaz um peso que a ciência carrega, historicamente, de ser pretensamente neutra. Em vez de ser considerado um erro, com esse novo olhar, a implicação passa a ser uma questão essencial inerente ao método para se construir saberes (Devereux, 1967/2018). Torna-se fundamental um trabalho problematizador diante dos vínculos envolvidos em uma atividade de pesquisa implicada, assim como as escolhas metodológicas e temáticas. Nesse caminho, a pesquisa se torna uma experiência aprendente²⁸. E explicitar essa relação e suas alusões é um dever, garantindo o rigor ao trabalho.

²⁸ Compreender a pesquisa como uma experiência aprendente é entendê-la como um espaço que constantemente deve-se estar disponível a repensar o pensado (Freire, 1993b), a rever posicionamentos e envolver-se na troca ativa com as interlocutoras. O olhar para o conhecimento produzido a partir das práticas de um grupo social enquanto uma produção relevante faz parte de uma pesquisa implicada. O rigor vem justamente do movimento de auto-observação da pesquisadora, de desconstrução da neutralidade científica e de pôr em evidência, então, as intenções e implicações da pesquisadora em sua investigação, com um cuidado ético diante de suas interlocutoras (Freire, 2002).

O olhar para o outro, para aquela a quem darei atenção na minha prática, aquela sobre quem eu falarei, é também um olhar para si. E essa relação deve ser construída de forma dialógica, tornando esses momentos do ouvir o outro um “verdadeiro encontro etnográfico” (Oliveira, 2000, p. 18). Assim, tanto pesquisadora como participante entram em um lugar de compartilhamento, fugindo de uma prática anterior em que os dois papéis eram muito bem delimitados: aquele que detém o saber sobre seu objeto de estudo e aquela que é uma paisagem a ser observada, sem contribuição ativa (Peirano, 1992). É preciso compreender que o encontro não é entre sujeito e objeto, mas entre sujeitos (Soares, 2010). Nessa perspectiva, nossas interlocutoras “deixaram de ser compreendidas como figuras manipuláveis no processo de pesquisa” (Macedo & Sá, 2018, p. 325, *mudança de gênero e grifo nosso*) e “idiotas culturais” (Macedo & Sá, 2018, p. 331), pois suas experiências também criam saberes legítimos (Santos, 2019a).

Não existe fórmula, pois o fazer etnográfico de forma implicada surge do olhar aos contextos político, teórico, histórico e metodológico de cada um, inclusive da própria pesquisadora (Peirano, 1992). E quem se implica, seja pesquisadora, seja interlocutora, não deveria se contentar com a ideia de que vai alcançar uma realidade a ser interpretada. Mas deve-se formar, nelas, uma necessidade de se projetar diante daquilo e poder intervir (Guattari, 1990/2001). Com esse olhar, respeita-se e volta a se valorizar a condição humana (Almeida, 2000), pois compreende-se que o olhar do outro é parte do processo formador do conhecimento, formador da sua cultura. Escuta-se a voz que foi historicamente ignorada, em que grupos sociais marginalizados pelos processos de colonização brasileira e do imperialismo global foram tidos como simples objetos de pesquisa. Nesse cenário, seus saberes foram silenciados, inclusive pela educação formal (Macedo & Sá, 2018; Santos, 2019a).

O discurso formulado nestes contextos não é somente texto escrito, mas uma prática de sentido que transforma aquelas que estão implicadas naquela relação, seja pesquisadora, seja interlocutora. Percebe-se, nessa relação entre mim e a outra pessoa, que não somos somente próximas, mas que ela é parte de mim. E a relação nos transforma, à medida que compreendo e aprendo nessa troca (Macedo & Sá, 2018). Nesse sentido, a pesquisa volta a autorizar, como política de conhecimento socialmente referenciada, um reconhecimento do processo de construção de autonomia de quem partilha com a pesquisadora sua vivência, tornando-se coautora de si.

E nesse processo de imersão é necessário, como diz Oliveira (2000), que haja uma delicadeza essencial no olhar, ouvir e escrever. Esse caminho não tem como ser neutro, é perpassado pela bagagem da pesquisadora a partir do seu processo de aprendizagem sobre como se deve olhar, ouvir e escrever. Geertz (2000) pontua dois momentos do trabalho etnográfico: o “estar aqui”, quando estou próxima da outra pessoa; e “estar lá”, quando estou sozinha na produção escrita, ou seja, passar do olhar e ouvir para o escrever. Sendo assim, a escrita também é implicada²⁹, mostrando nossa experiência empírica e reflexiva a partir de um contato com a outra, marcada pela nossa trajetória e pelas contingências científicas que estamos inseridas. Neste lugar de pesquisadora é preciso que continuamente eu faça um movimento de estar dentro e estar fora. Ou seja, conseguir me conectar com minhas interlocutoras, mas, ao mesmo tempo, me distanciar até mesmo do que eu própria vivi, como se eu conseguisse me observar observando (Chaves, 2013). Como disse Saramago (1997), “é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”.

²⁹ Deve-se questionar, por exemplo, a noção de “relatório”, que é tão repetida no meio mais experimental, como se o trabalho escrito fosse mera “transcrição” do que foi observado, como se a realidade estivesse lá para ser “registrada”, como se não fôssemos mais que escribas de um desenrolar, e não produtoras implicadas de texto (Flores – comunicação pessoal, 2021).

Smith (2005) acrescenta um ponto de convergência sobre o fazer etnográfico essencial para que se garanta o respeito tanto à história da própria pesquisadora como ao ponto de vista das interlocutoras, o que ela chamou de etnografia das instituições. Segundo a autora, uma estratégia para investigar instituições é a partir da localização do ponto de vista de grupos marginalizados. Smith (2005) afirma que as decisões institucionais são influenciadas pelos valores dos grupos dominantes de forma a perpetuar a estratificação social de forma invisível. Ela acrescenta ainda que os textos produzidos por essas instituições (focando também nas relações que produziram o texto) também reproduzem uma prática de apagamento da diversidade. Para tanto, o processo etnográfico institucional deve partir das experiências de uma pessoa (inclusive a própria pesquisadora como sendo essa pessoa) dentro de uma instituição, de forma que a investigação da pesquisa siga o curso do seu ponto de vista (O'Neill, 1998; Smith, 2005).

Neste cenário, o presente estudo parece convergir com os dois pontos principais expostos: o grande interesse em entender a perpetuação das relações desiguais que mantém estruturas de poder perversas; e a decisão de seguir o ponto de vista de alguém cujo incômodo perante uma instituição direciona a investigação científica, no caso eu enquanto estudante, pesquisadora e professora. Nesta pesquisa, o principal motor impulsionador da produção de conhecimento, como eu já me referi na introdução, foi minha trajetória com a educação a partir destas três perspectivas. Ver-me nesse espaço institucional, ora por um prisma, ora por outro, mas nos três casos enquanto subordinada à uma instituição, e percebendo os privilégios que atravessam diretamente a garantia de direito à uma educação de qualidade, foi o que me trouxe até aqui. Além disso, outro ponto relevante é pensar que a construção desse meu lugar de pesquisadora em uma perspectiva etnográfica se deu de forma orgânica. Foi a partir do meu incômodo que surgiu a necessidade de

buscar uma ferramenta de pesquisa que fizesse sentido para abarcar a complexidade envolvida nas contingências atuantes na educação.

A partir de uma caminhada mais sólida no behaviorismo radical e pela inspiração na etnografia, decidimos construir o presente projeto que aproxima esses dois elos. O aprofundamento na produção científica de cada lado e na sua interseção permitiu uma base mais robusta para essa pesquisa. Dois trabalhos específicos marcaram minha aprendizagem e, por isso, decidi dar destaque a eles na minha escrita. Ambos me inspiraram na sua estrutura e redação, no pensamento fluído no texto e em alguns desdobramentos para minha produção escrita. O primeiro é um artigo da Análise do Comportamento, que faz uma análise cultural a partir de ferramentas da área e da etnografia. Se chama “An Ethnographic Study of Tagging Cultures”, de 2017, feito por Lucas Couto de Carvalho, Ingunn Sandaker e Gunnar Ree. O outro é uma tese típica da etnografia, cuja temática não tem relação com o tema do meu trabalho. Chama-se “Loucura e Experiência: seguindo loucos de rua e suas relevâncias”, de 2013, feito pela Lilian Leite Chaves e orientado pela Carla Costa Teixeira (professora que ministrou a disciplina de Etnografia das Instituições que cursei no primeiro semestre do doutorado).

2.2 O que ler sobre pixação³⁰ me ajudou a pensar a educação

³⁰ Aqui escolhi fazer a tradução de pixação com a letra “x”, pois, no movimento, pichação com “ch” refere-se apenas a uma grafia específica de palavras escritas em espaços públicos e que já possui uma conotação ruim. Afirma-se a pixação com “x” como movimento cultural de resistência, em sua maioria, protagonizado por jovens da periferia (Pereira, 2005).

Um estudo feito por Carvalho, Sandaker e Ree (2017) descreveu possíveis variáveis mantenedoras da cultura da pixação no Brasil, a partir da análise de comportamentos de pessoas que fazem parte desses grupos pela ótica da Análise do Comportamento. Fortalecer uma estrutura conceitual com base empírica para a compreensão de práticas culturais relacionadas à pixação foi um dos objetivos do trabalho. O segundo objetivo foi analisar as contingências de reforço envolvidas na manutenção do comportamento de pixação e propor estratégias para influenciar essa prática cultural, direcionando para comportamentos considerados pró-sociais.

Para tanto, foi feita uma pesquisa etnográfica a partir de uma análise qualitativa, utilizando os métodos antropológicos de observação participante naturalística e entrevistas com os participantes do estudo. Os autores relataram que fizeram aproximadamente 27 observações diretas por mais de um mês e registros da cultura de pixação ao acompanhar alguns membros do grupo ao longo de suas atividades. Segundo eles, o foco principal das observações foi nas características e funções do comportamento de pixar, sendo essenciais para analisar e compreender aspectos centrais da cultura. Essa análise se caracterizou como uma análise interpretativa não experimental das práticas culturais de pixação com base na análise de sistemas de comportamento (Carvalho, Sandaker & Ree, 2017).

As análises funcionais e interpretativas dos autores fizeram com que chegassem a três características marcantes na cultura da pixação: o alto impacto dos reforçadores sociais; a formação de expressões artísticas cada vez mais sofisticadas; e o fato de que quanto mais a sociedade em geral condena a ação de um pixador, mais alto é seu status na hierarquia. Ao final, eles concluíram que a cultura da pixação pode ser caracterizada, portanto, por quatro processos comportamentais principais: contingências de reforço social; reforço por agilidade física e

excitação; uma evolução comportamental de repertórios e contingências simples para complexas; e uma estrutura e função hierárquica. Ademais, os autores propõem uma abordagem construtiva (ver mais em Goldiamond, 2002) para abordar a pixação como um problema social. Nesse sentido, eles propõem alternativas funcionais para substituir os comportamentos de pixação por comportamento considerados pró-sociais.

Apesar de, historicamente, análises culturais como abordagem científica não serem o foco principal de trabalhos na análise do comportamento, é um campo que tem crescido e é considerado promissor (Brunkow & Dittrich, 2021; Carvalho, Sandaker & Ree, 2017; Gurgel & Haydu, 2021; Todorov, 2009). As ferramentas analíticas, em conjunto à outras áreas de estudo como a antropologia, podem contribuir para a compreensão de fenômenos sociais, dando-lhes sua devida importância (Carvalho, Sandaker & Ree, 2017; Todorov, 2009). Nesse sentido, é possível se basear em princípios básicos da análise experimental, contudo, com uma interpretação não experimental. E isso não desqualifica o trabalho, pois, apesar de interpretações não experimentais se utilizarem desses princípios e não os formularem, a consistência dos princípios garante a robustez das análises interpretativas.

Baer, Wolf e Risley (1968) elaboraram uma lista de requisitos para classificar uma intervenção como da Análise do Comportamento Aplicada que Carvalho, Sandaker e Ree (2017, p. 70-71) adaptaram e utilizaram para respaldar seu trabalho:

A intervenção deve ser aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, eficaz e adequada para generalização. Aplicado refere-se ao significado social do comportamento visado; comportamental aborda a natureza da variável dependente; analítica é um requisito para determinar relações funcionais plausíveis; tecnológico requer descrições precisas; conceitualmente sistemático exige uma base coerente em princípios comportamentais conhecidos; eficaz aborda a necessidade de consequências práticas

valiosas das intervenções (tamanho e qualidade), e a generalidade é um requisito para a mudança que dura ao longo do tempo e em todas as situações relevantes. Quando esses requisitos são atendidos, uma intervenção pode ser razoavelmente chamada de análise do comportamento aplicada e avaliada por seus méritos, com a devida consideração pela validade social.

Espelhando-se, portanto, na justificativa de Carvalho, Sandaker e Ree (2017), pode-se afirmar que o presente trabalho lida com os dados e as análises de forma aplicada, contextual e analítica. Aplicada, pois tem uma importância social ao analisar práticas educativas e as adaptações de escolas no contexto de pandemia no Brasil. É contextual e analítica, pois a interpretação é a partir das análises de relações funcionais entre práticas culturais e outras contingências macro e micro. Assim como no trabalho de Carvalho, Sandaker e Ree (2017), este trabalho não consegue fornecer descrições precisas pelo critério de tecnologia, mas a partir do critério de sistematização conceitual, uma vez que é mais relevante para trabalhos desse tipo. Os critérios de eficácia do trabalho e de generalidade não poderão ser afirmados, pois o presente trabalho não tem como objetivo propor e analisar intervenções orientadas pelas análises feitas e pela literatura disponível. Sendo assim, não cabe aqui falar em mudanças diretas de práticas culturais, pois o objetivo é compreender, mas junto com as interlocutoras, o que pode redundar sim em mudanças, porém não a partir de um olhar intervencionista. Não se sabe se eventuais transformações irão durar ao longo do tempo, ou se aparecerão em uma variedade de ambientes ou se espalharão para uma variedade de ambientes relacionados (Baer, Wolf & Risley, 1968; Carvalho, Sandaker & Ree, 2017).

O trabalho de Carvalho, Sandaker e Ree (2017) é primoroso em sua escrita, que corre de forma fluida e agradável. Traz uma contribuição muito importante para a ciência da análise do comportamento de práticas culturais. É um trabalho muito cuidadoso com suas análises interpretativas. No entanto, eles parecem usar a etnografia sobretudo como um procedimento, mais

do que como uma perspectiva epistemológica e teórica. Houve a imersão de um dos autores na comunidade, foram feitas entrevistas e registros, mas a construção do saber se dá a partir da perspectiva exclusiva do pesquisador.

Apesar de terem respeitado com muita qualidade a análise funcional feita do que mantém a prática cultural do pixar, os autores partem de uma forte tendência a enfatizar a mudança de comportamento. Não se questiona sobre a quem é desejável essa mudança. Há um julgamento prévio externo de que a pixação é um problema social a ser resolvido e, com isso, todo o desenrolar do trabalho e principalmente suas proposições são no sentido de corrigir a questão. E essas pressuposições são dadas como vindas de "nenhum lugar", como se o pesquisador fosse neutro nessa posição. Além disso, não pareceu (pelo menos não explicitamente no texto) que a interpretação do comportamento de pixação foi construída junto com seus interlocutores, conforme sugerido por Macedo e Sá (2018). Aliás, nem suas intervenções parecem ter sido levantadas a partir das necessidades explicitadas por essa comunidade. Os autores poderiam ter trazido a reflexão sobre de quem é a prioridade para essas mudanças. Será que vinha do desejo dos próprios pixadores? Ou será que de um lugar de silenciamento a formas de resistência contra a cultura hegemônica advindas de grupos sociais marginalizados? Contudo, talvez esse não era o objetivo do trabalho e isso não retira a beleza do que foi elaborado por Carvalho, Sandaker e Ree (2017).

O presente trabalho desejou manter a beleza das análises que os autores fizeram. No entanto, diferentemente do trabalho de Carvalho, Sandaker e Ree (2017), aqui pretendi construir meu trabalho juntamente com as pessoas envolvidas a partir de uma postura etnográfica (em seu sentido pleno), não só como uma técnica sobreposta a práticas estabelecidas. A etnografia que busquei vivenciar foi uma atitude que levou ao autoquestionamento.

Nesse sentido, aqui houve um exercício e uma busca constante para que a troca com minhas interlocutoras fosse implicada. Houve uma decisão consciente enquanto prática científica de que a produção do saber fosse construída coletivamente com essas interlocutoras que muito tiveram a contribuir no processo. Houve uma atenção constante para que a etnografia fosse uma experiência aprendente, um compartilhamento de olhares. Não significa que foi um movimento fácil, principalmente quando minha trajetória acadêmica foi construída para distanciar a pesquisadora do seu fenômeno em estudo. Houve o compromisso de que qualquer passo dado neste trabalho fosse construído em conjunto com as principais interessadas.

Por outro lado, o presente trabalho apresenta muitos pontos em comum com o trabalho de Carvalho, Sandaker e Ree (2017). Os autores elaboraram uma justificativa comportamental para a metodologia empregada por não ser um método amplamente utilizado na prática científica de analistas do comportamento, que tem como formato mais preponderante trabalhos experimentais com controle rígido de variáveis e que geram dados quantitativos. Justificativa que é extremamente importante para o presente trabalho, pois, assim como o trabalho deles, este estudo visa analisar as práticas culturais à luz da análise funcionalista e contextual, a partir de uma perspectiva etnográfica. Da mesma forma, o presente estudo se depara com a necessidade de explicitar que o olhar funcional pode e deve desenvolver ferramentas analíticas relevantes e adequadas para a compreensão de práticas culturais. Reconhece-se que a vida real é muito mais complexa, imprevisível e confusa, de difícil controle de variáveis, sendo possível se pensar em trabalhos etnográficos, no intuito de respeitar o fenômeno a ser estudado, em vez de tentar adaptá-lo ao método (Todorov, 2009).

2.3 Os loucos de rua de Ouro Preto e como Lilian me atravessou

Se, por um lado, o artigo de Carvalho, Sandaker e Ree (2017) sobre pixação influenciou esta tese em como é possível um trabalho etnográfico sobre análise de contingências culturais a partir da perspectiva da análise do comportamento, a obra da etnografia das instituições de Chaves (2013) inspirou em outros aspectos fundamentais. Novamente, o tema da sua etnografia não tinha relação com esta, e sua influência é estrutural, lógica e metodológica, além de trazer o foco nas emoções relacionadas à pesquisa etnográfica.

Chaves (2013) desenvolveu uma tese sobre o ponto de vista dos loucos de rua de Ouro Preto a partir de suas experiências. Para isso, ela acompanhou cotidianamente cinco pessoas que andavam pelas ruas da cidade. Seu trabalho respeitou e levou a sério as palavras dos loucos, trazendo à tona uma discussão sobre a loucura. As falas dos loucos, juntamente com a literatura sobre a loucura expôs, como a autora apontou, “a importância da rua como um lugar de autoafirmação; o lugar do trabalho na inserção e na exclusão social; a relação com o Estado que se dá via recebimento de benefícios sociais e via instituto da curatela” (Chaves, 2013, p. 5).

Esse trabalho de Chaves (2013) me tocou em vários aspectos, alguns deles comuns ao sentimento de ler etnografias, o que fez eu me sentir autorizada a incorporá-los em meu texto. O primeiro foi o quanto ela foi cuidadosa em levar a sério o ponto de vista do que ela chamou de loucos de rua, o quanto exerceu a escuta ativa, a troca genuína, o quanto ela se desafiou e teve uma experiência aprendente no processo etnográfico. O segundo foi ela iniciar seu texto contando sobre sua trajetória, costurando-a com seu tema de forma coesa. Isso me fez perceber que eu precisava mostrar o meu caminho e quanto ele é estruturante para minha produção.

Além disso, a estrutura formal do texto, ou seja, a forma de organizar os tópicos com introdução e capítulos também me chamou a atenção. Uma organização do pensamento coerente, que faz com que nós, leitoras, nos sintamos íntimas de seu texto. Estar diante de um texto que me contou uma história agradável de se ler, tão diferente de muitos textos acadêmicos a que estou acostumada, instigou-me a tentar produzir algo que gerasse esse efeito nas pessoas. Seu texto me prendia e por isso me inspirei. Nesse sentido, Chaves (2013) teve êxito no que ela mesma dissertou sobre a importância de envolver quem lê de tal modo que a gente se sinta parte da cena, inclusive em relação aos sentimentos sentidos.

Apesar disso, Chaves (2013) descreve as dificuldades de construir um texto coeso, sem deixar de fora dimensões importantes do processo, especialmente aquelas relacionadas às experiências vividas entre pessoas reais. Segundo a autora, a intensidade dos sentimentos (sofrimentos), gerados a partir da experiência de contato com as interlocutoras, justifica a explicitação deles para quem lê o texto. Ela complementa, ainda, que o produto deve servir para unir a pesquisadora com suas interlocutoras e as leitoras que não estavam em cena (Chaves, 2013).

Em vários momentos me vi desejando transformar o texto em algo palpável, para que eu pudesse manipulá-lo, recortando parágrafos e os recolocando em outros lugares, como se fosse um quebra-cabeça, mas meus princípios ecológicos me permitiram fazer isso somente em um momento crucial da construção do texto. Como diz Chaves (2013), recortar, reordenar ou até ampliar o texto são procedimentos típicos da etnografia. Mas queria fazê-lo manualmente, pois

trazer para o concreto é um recurso que me é muito útil e que me ajuda a conseguir que meu texto alcance a dimensão complexa do que desejo falar³¹.

O último ponto para o qual quero dar o espaço digno que ele merece é o que Chaves (2013) trouxe em seu texto de forma elegante e explícita: a importância de colocar em jogo os sentimentos gerados durante o trabalho. Por que importam os sentimentos? Talvez tenha sido uma das primeiras perguntas que me fiz ao ver Chaves (2013) trazendo esse assunto em uma tese de doutorado. A importância dos sentimentos gerados em mim durante o processo etnográfico deve ser exposta para que minhas leitoras entendam de onde falo e o valor dado a cada momento da trajetória. Decidi, então, que eu precisava deixar transparecer os lugares em que fui tocada nessa pesquisa.

Mas por que é tão difícil trazer o sentimento para a escrita? Na maioria das vezes censuramos os sentimentos do nosso texto, seja porque na nossa comunidade acadêmica isso é malvisto ou considerado supérfluo ou porque há um apego à suposta neutralidade da ciência (Macedo & Sá, 2018; Martins & Ribeiro, 2020). Ou, ainda, porque as palavras não dão conta de descrever o que vivenciamos (Chaves, 2013; Weber, 2009). De todo modo, o material íntimo relativo aos sentimentos é o mais difícil de não censurar, pois, segundo Weber (2009), necessita de uma autoanálise bem feita para que seja incorporado de forma significativa à obra escrita. A inclusão de aspectos mais íntimos, como os sentimentos, em publicações, dependendo de como é feita, pode gerar um fraco ganho de conhecimento, não enriquecendo as análises. Por outro lado, às vezes, o texto não explicita os sentimentos, mas ele é feito de tal modo que ainda assim conseguimos captar as emoções da autora (Chaves, 2013; Weber, 2009).

³¹ Skinner (1981b) discorre sobre variáveis que contribuem para que consigamos escrever o que queremos falar. Uma das estratégias por ele citada é escrever em notas que são arranjadas como uma montagem de quebra-cabeça.

São os sentimentos que nos fazem (re)conectar com o fato de que nosso trabalho é um trabalho essencialmente feito a partir de interações entre pessoas. É importante que deixemos óbvio para quem lê como nossa produção de conhecimento foi tirada de experiências únicas (Chaves, 2013; Descola, 2006). Descola (2006) chama esse espaço composto por mim, pelas minhas interlocutoras e pelas situações vividas de “ateliê da etnóloga” (*mudança de gênero e grifo nosso*). Minha produção está intrinsecamente dependente das interações imediatas vividas com essas pessoas em determinadas situações, reforçando mais uma vez a ideia de que no fazer pesquisa não se aparta pesquisadora de suas interlocutoras (e, óbvio, do que experienciamos nessa troca).

Chaves (2013, p. 21) argumenta ainda que “as emoções não se separam dos dados obtidos (ou fabricados), principalmente porque esses dados são obtidos a duras penas e as emoções subjazem a obtenção e a fabricação desses dados, sendo elas mesmas dados”. Por isso, torna-se ainda mais importante explicitar as evidências emocionais que justificam nosso sofrimento e inquietações, pois elas são parte do que deve ser analisado. Por isso, estou na busca de adentrar nessa seara das emoções no meu trabalho acadêmico, pois me dei por (con)vencida de que o que sinto também é parte do processo. As escolas me tocaram de maneiras muito distintas e desde o início relutei em aceitar esses sentimentos. Era (e ainda é) difícil de assumir, pois sempre julgava que estava errado deixar que minhas emoções afetassem meu trabalho. Mas minha própria experiência me mostrou que não era possível arrancar isso de dentro de mim e foram necessárias muitas leituras e conversas com minha orientadora e com meu grupo de pesquisa para me sentir respaldada nesse processo.

No começo, supunha que eu tinha que fazer tudo exatamente igual nas duas escolas, como se uma fosse um espelho da outra e, conseqüentemente, deveria me sentir da mesma maneira nos

dois contextos. Estava presa à ideia de que, se não fosse assim, meus dados não seriam adequados. Mas já de início a experiência me fez ver que era impossível esse feito, correr atrás dele não só me desgastava e me frustrava, como também percebi que eu partia de uma premissa falsa de “pureza” dos dados. Entendi, então, que isso não era possível e que na verdade eu devia olhar para meu sentimento como um dado importante, indicativo (embora não definidor) das contingências atuantes em cada escola.

É importante frisar aqui um ponto essencial dessa discussão sobre os sentimentos na pesquisa científica. Não podemos cair na armadilha de achar que os sentimentos são sinais infalíveis da realidade (Flores – comunicação pessoal, 2020). É comum, quando alguém sente algo em relação a nós não atribuímos esse sentimento a alguma característica nossa, mas somente à própria pessoa. No entanto, os sentimentos indicam algo sobre as contingências que nos provoca a refletir sobre o que é nosso também.

Nesse sentido, perceber os sentimentos diferentes que surgiram no contato com cada escola me mostrou com mais obviedade as características de cada escola, mas também os meus vieses, minhas preferências, minha história e como isso estava afetando minha relação com cada uma. Estava em uma relação e olhá-la como tal foi o que pôde me dar maior objetividade (não menor) ao trabalho. Em vez de ignorar os sentimentos, fingindo que não existem e que meu trabalho é neutro, levá-los em conta contribuiu para uma maior clareza e honestidade científica (Flores – comunicação oral, 2020).

Capítulo 3: Percurso metodológico

Repetir repetir
até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo

Trecho do livro: O livro das ignoranças
Manoel de Barros (1993)

3.1 Registro dos dados

O presente trabalho seguiu uma triangulação metodológica (Kember, 2003), uma vez que se utilizou de entrevistas, observações e diário de campo. Segundo Kember (2003, p. 99), “a triangulação de dados a partir de várias fontes de métodos pode ser a estratégia mais vantajosa em contextos mais complexos como o educacional. Ela fornece evidências importantes”. Foi elaborada uma entrevista semiestruturada³² com o objetivo de iniciar alguns assuntos relevantes (Anexos 1 e 2). A entrevista tem o objetivo de construir dados a partir da troca entre quem entrevista e quem é entrevistada. Neste sentido, a entrevista não é uma ferramenta imparcial e ingênua (Borges, 2006), uma vez que ela é fruto da interação. Assim, a entrevista constitui-se como essencial na construção de análises em uma pesquisa. Então, durante o contato com as pessoas que seriam entrevistadas, o roteiro da entrevista semiestruturada contribuiu para iniciar o diálogo sobre a escola e o *rapport* necessário com as entrevistadas. As observações aconteceram de forma bastante fluída, respeitando o ritmo e permissões de cada escola. Durante as observações, eu ia

³² Roteiro da entrevista semiestruturada nos anexos.

escrevendo pontos importantes no meu diário de campo, assim como fazia a gravação dos encontros através de um aplicativo de gravação de tela de computador. Já o diário de campo é uma ferramenta que nos auxilia a registrar acontecimentos, ideias, pensamentos, dúvidas que possam surgir ao estar em contato com cada escola.

No ano de 2020, todo o processo de acompanhamento das escolas se deu de forma virtual³³. No entanto, em 2021³⁴, no momento de escrita, alguns acompanhamentos também têm acontecido de forma presencial³⁵. Para este momento da escrita da tese, eu revisei as respostas das entrevistas, assisti novamente às gravações que tinham sido feitas, reli as conversas de *WhatsApp* em que foram transcritos todos os áudios enviados e recebidos e, ainda, reli minhas anotações de diário de campo para construir este trabalho. Além do que continuei o contato com as escolas mesmo que de forma não sistemática. Registrei, também, algumas falas comuns presentes em momentos informais que aconteciam em cada escola sobre assuntos pertinentes para a presente pesquisa. Não necessariamente havendo uma coleta em um dia específico, mas a partir do contato

³³ No dia 05 de dezembro de 2020, ocorreu o único contato presencial com a Escola Pato-Mergulhão. Fui até a cidade de Alto Paraíso acompanhar a primeira abertura do ano para um encontro presencial, que a escola chamou de Rito de Passagem. O intuito era fazer o fechamento do semestre voltado para estudantes que estavam fazendo a passagem do infantil para o 1º ano, do fundamental I para o II, e do fundamental II para o ensino médio (que estava previsto de abrir em 2021 e de fato ocorreu). Assim foi encerrado o ano letivo da escola, e, conseqüentemente, minha construção de dados.

³⁴ É importante destacar que, ao término da construção dos dados em 2020, eu fui convidada para fazer parte da equipe de professoras da Escola Pato-Mergulhão, iniciando em janeiro de 2021. Além disso, em abril do mesmo ano fui convidada para assumir a direção pedagógica. No entanto, em julho de 2021 solicitei entrar de licença não remunerada por conta do processo de finalização do doutorado. Esta é informação relevante, visto que em 2021, apesar de não estar mais oficialmente “coletando” dados, o contato que mantive com a Escola Pato-Mergulhão tinha passado a ser enquanto funcionária. Esta mudança na forma de interação com a escola possibilitou, por um lado, que eu a observasse e a vivenciasse por outro perspectiva, envolvida nas contingências atuantes diretamente na prática educativa da escola. Por outro lado, este mesmo processo trouxe outros desafios no fazer pesquisa, uma vez que agora se tornava ainda mais difícil fazer o exercício de ir e vir nos dados (Geertz, 2000) típico e necessário para a produção da pesquisa. Não há problema nenhum em pesquisar na instituição onde trabalhou. Seu caso só é um pouco atípico porque aconteceu durante o processo.

³⁵ Afirmo que estou acompanhando (no tempo presente), pois essa proximidade com as escolas não será encerrada com a finalização do doutorado. Como essa imersão se deu de uma forma muito genuína, com seus desafios e delícias, seu encerramento merece o tempo o que for preciso para que seja feito de forma respeitosa, sem que seja rompida por um prazo arbitrário de defesa de tese.

constante com algumas personagens e situações dentro das escolas. Este foi um recurso importante para abarcar dimensões que surgiam no dia a dia e não tanto nos relatos que as pessoas me davam sobre os acontecimentos.

Na Tabela 3 é possível observar todas as ferramentas utilizadas durante a pesquisa para o contato com as escolas. E na Tabela 4 é possível observar quais foram as minhas principais trocas para a construção dos dados, ou seja, os cargos das pessoas que conversei, a frequência e período e as fontes de dados documentais de cada escola

Tabela 3. *Ferramentas utilizadas para registros e construção dos dados e a função do uso*

	Escola Quero-Quero	Escola Pato-Mergulhão
Ferramentas utilizadas	Descrição do Uso	Descrição do Uso
<i>WhatsApp</i>	Entrevistas semiestruturadas; Tira-dúvidas; Conversas informais.	Entrevistas semiestruturadas; Tira-dúvidas; Conversas informais.
<i>Zoom/Meet/ConferênciaWeb</i>	Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas semiestruturadas
<i>Google Sala de Aula (GSA)</i>	Observação/acompanhamento das atividades	Observação/acompanhamento das atividades
<i>Instagram</i>	Observação/acompanhamento das postagens	Observação/acompanhamento das postagens
<i>Facebook</i>	-	Observação/acompanhamento das postagens
<i>Site da escola</i>	-	Levantamento de dados
<i>Ligação telefônica</i>	Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas semiestruturadas
<i>E-mail</i>	Recebimento de documentos pela secretaria da escola	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 4. *Cargos contactados durante a construção dos dados, frequência do contato e principais fontes documentais de cada escola*

	Cargos diretamente contactados/envolvidos	Periodicidade/Período		Leituras diretamente relacionadas à escola
		1º ano de pandemia (2020)	2º ano de pandemia (2021)	
Escola Quero-Quero	Diretora	Esporádica: pelo menos 1x no mês	Contatos esporádicos (sob demanda)	Leis, decretos, circulares, informativos, cartilhas, PPPs, Regimento da SEEDF, <i>Instagram</i>
	Coordenadora pedagógica do matutino	Pontual: abril a maio	-	
	Psicopedagoga (membra do LA)	Esporádica: pelo menos a cada 2 meses	Contatos esporádicos (sob demanda)	
	Prof. de Geografia	Frequente: pelo menos 2x por semana	Contatos esporádicos (sob demanda)	
	Profa. de Inglês	Pontual: abril a maio	-	
	Secretária da escola	-	Contatos esporádicos (sob demanda)	
Escola Pato-Mergulhão	Instituto Rio dos Couros (IRC)	-	Contatos esporádicos (sob demanda)	Leis, decretos, circulares, informativos, PPP, sites, <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i>
	Diretora pedagógicas 1	Pontual: setembro a dezembro	-	
	Diretora pedagógicas 2	Pontual: setembro a dezembro	-	
	Diretora administrativa/financeira;	Pontual: setembro a dezembro	Contatos esporádicos (sob demanda)	
	Assessora Pedagógica/Profa. tutora do 8º/9º ano	Frequente: pelo menos 2x por semana.	Frequente: pelo menos 2x por semana.	
	Profa. tutora do 6º/7º ano.	Pontual: maio	-	

Fonte: Elaborado pela autora.

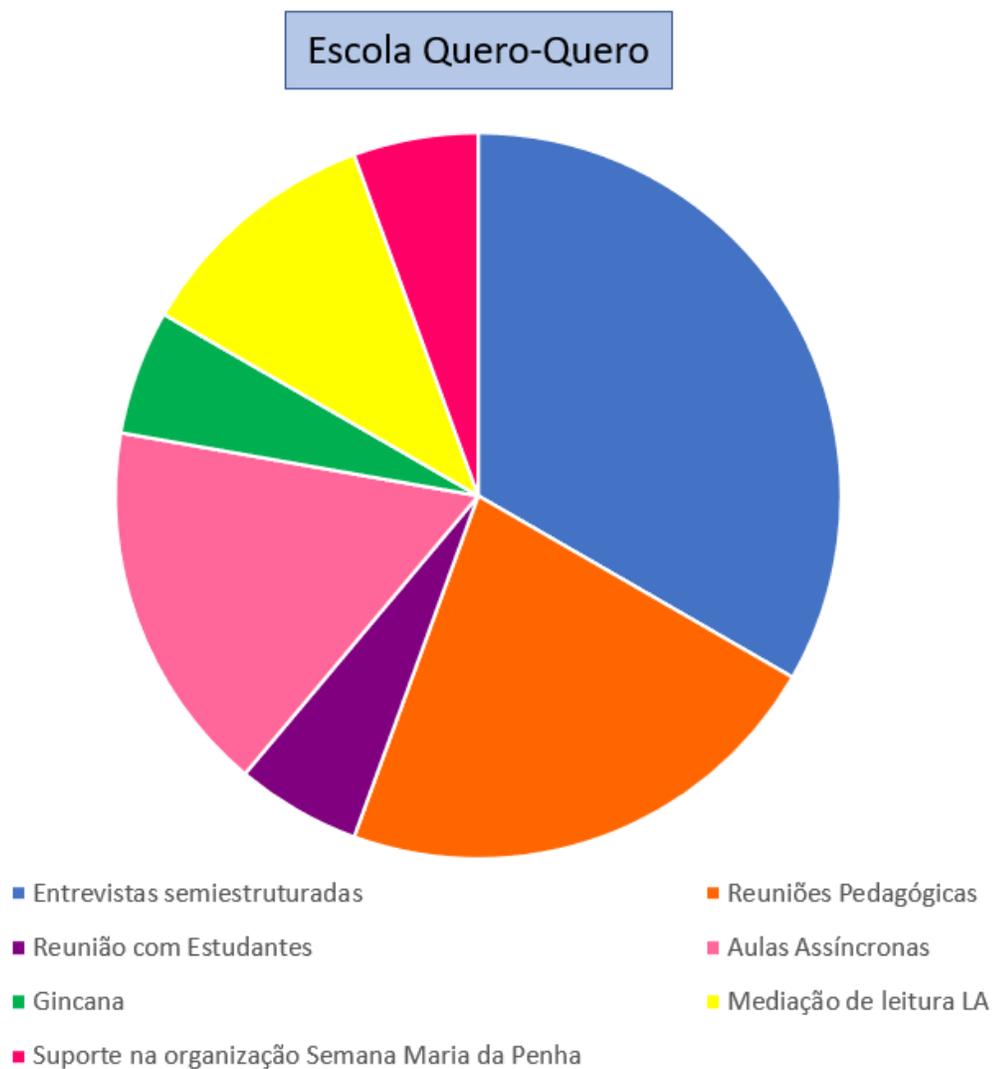
3.2 Construção dos dados

Após o primeiro contato com cada escola para fazer o convite para a participação na pesquisa ficou estabelecido que, em um primeiro momento, eu adentraria nas atividades do dia a dia das escolas. Com ambas as escolas foi acordado que suas respectivas gestoras iriam me avisar das atividades que estavam ocorrendo e que me mandaria o link para participação virtual.

Com a Escola Quero-Quero ficou acordado que eu participaria das reuniões de professoras e de aulas que, porventura, estivessem ocorrendo virtualmente de forma síncrona. O acompanhamento das reuniões de professoras ocorreu a partir do envio do link do *Zoom* para que eu entrasse. Na minha primeira entrada eu me apresentei enquanto pesquisadora da UnB, expliquei meu projeto e então observei a reunião, mantendo a câmera ligada. Nas reuniões seguintes eu somente observei a dinâmica do grupo, não havendo espaço para participação. No entanto, não foi possível acompanhar nenhuma aula síncrona, uma vez que, no período de coleta, estas ocorreram raramente ou não foi informado previamente para a pesquisadora quando ocorreram, dificultando meu acesso.

Na Figura 3 é possível observar todos os tipos de contatos ou atividades em que participei na Escola Quero-Quero, mostrando o sobrevoo realizado. É possível perceber que a principal atividade que acompanhei foram as reuniões pedagógicas, além do que o principal contato foi através além das entrevistas semiestruturadas.

Figura 3. *Tipos de contatos com a Escola Quero-Quero em 2020*



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Escola Pato-Mergulhão ficou acordado que eu participaria toda semana das reuniões de professoras e que, no início, eu assistiria uma aula de cada turma, como combinado com toda a equipe da escola, o que ocorreu satisfatoriamente. Eu fui também inserida em todos os grupos de *WhatsApp* das turmas da escola, onde eram enviados os links para as aulas síncronas e obtive

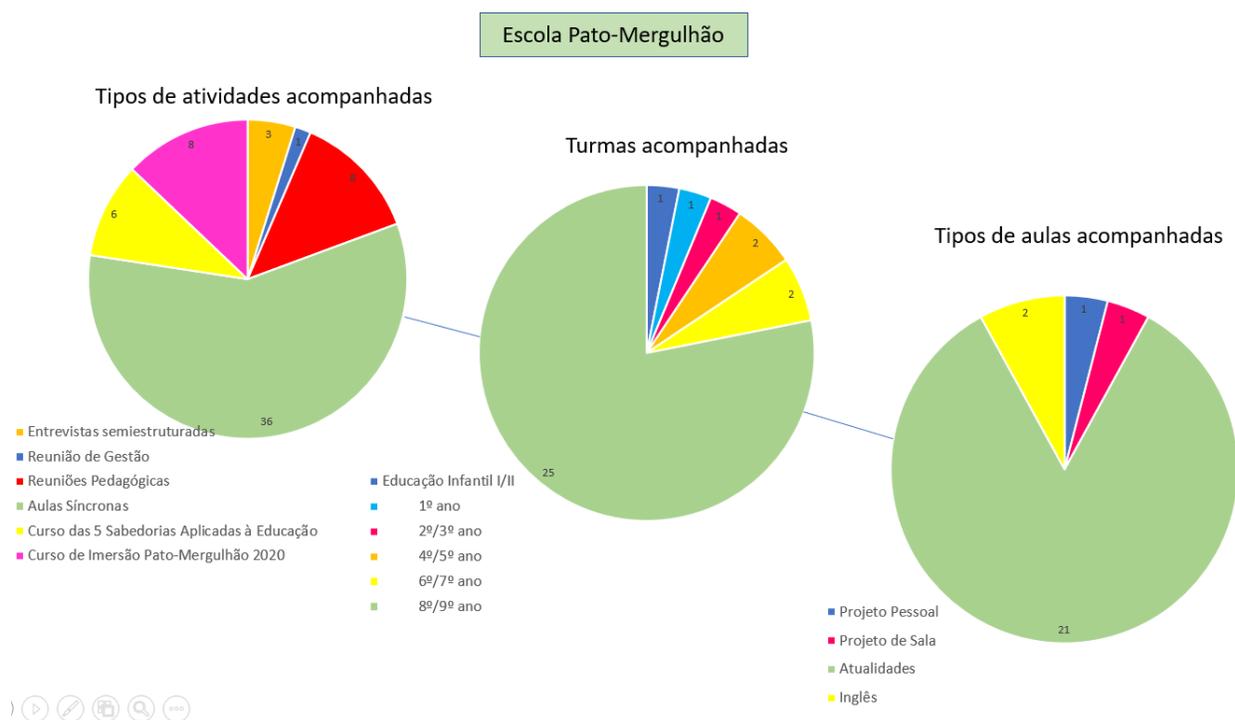
acesso a todas as turmas no *Google Sala de Aula (GSA)*. Para a participação nas reuniões, foi disponibilizado o link do *Zoom* e o calendário para que eu pudesse saber os dias do encontro. Em seguida ficou acordado que eu permaneceria nas reuniões semanais de professoras e que eu acompanharia somente uma disciplina de uma das turmas até o fim da construção dos dados. Devido ao tipo de discussão que estava sendo levantada na disciplina que acompanhei de Atualidades, na turma do 8º e 9º ano do fundamental II, ficou decidido que este seria o encontro a ser acompanhado. Nesta disciplina, que surgiu a partir da solicitação das próprias estudantes para a tutora, foi conversado e estudado, desde o início da pandemia, sobre o contexto que estava se estabelecendo. As estudantes estudaram desde o que é uma pandemia, como circula um vírus, até o papel da educação e os impactos da pandemia nelas e nos outros.

Nas aulas das turmas do Infantil ao 6º/7º ano em que participei, no início me apresentei e expliquei o porquê de eu estar ali e, em seguida, permaneci observando as dinâmicas de aula. Na aula de Atualidades da turma do 8º/9º, como minha participação foi de uma frequência bem mais alta, aos poucos também fui interagindo com as estudantes e a tutora, participando das discussões levantadas em aula. Nos dois cursos que participei minha participação também foi bastante ativa, saindo de um lugar de somente observação, integrando-me, de fato, ao grupo.

Na Figura 4 é possível observar todos os tipos de contatos ou atividades em que participei, mostrando o mergulho realizado na Escola Pato-Mergulhão. É possível perceber, pela primeira pizza da figura, que as aulas síncronas foram o principal tipo de atividade que acompanhei na escola se damos um zoom nas aulas, vemos que a turma que acompanhei de perto foi a do 8º/9º ano. Além disso, se mais uma vez damos outro zoom, é possível ver em qual disciplina eu mais estive presente, no caso, a disciplina de Atualidades. Essa figura ilustra o mergulho que dei na

escola Pato-Mergulhão, mantendo um contato intensivo a partir da observação e participação de uma mesma disciplina.

Figura 4. *Tipos de contatos com a Escola Pato-Mergulhão em 2020*

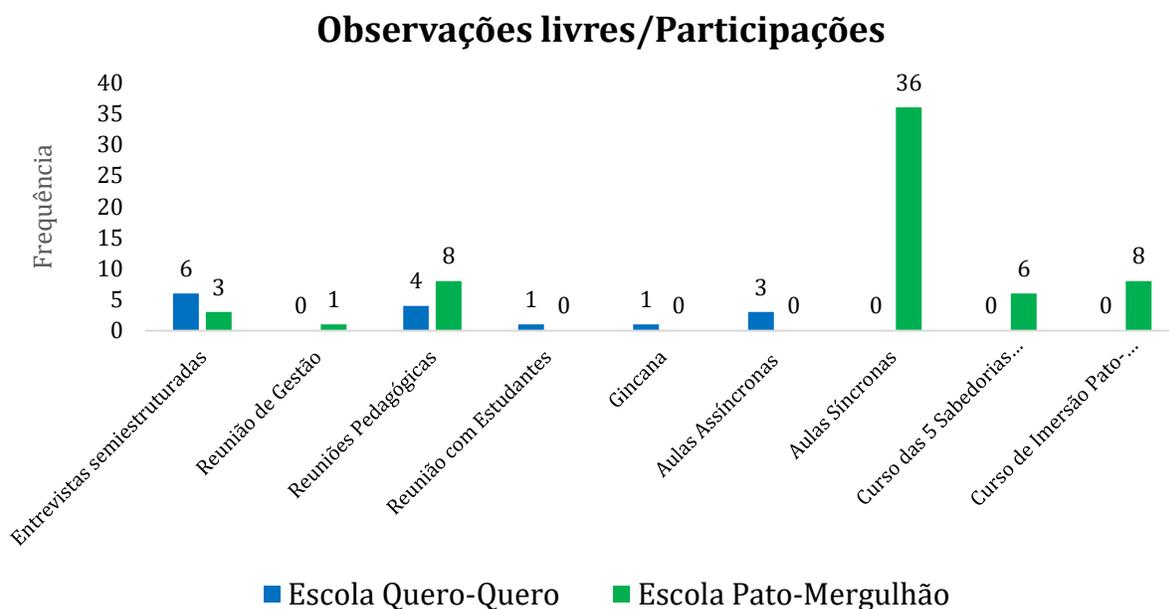


Fonte: Elaborado pela autora.

A participação em reuniões se deu de forma muito distinta em cada escola. Enquanto na Quero-Quero eu estava muito mais como observadora, em que, muitas vezes, as pessoas nem percebiam minha presença, na Escola Mergulhão eu era instigada a participar. A quantidade de pessoas participantes das reuniões em cada escola era bastante distinta, na Escola Quero-Quero havia em torno de 30 pessoas, já na Escola Mergulhão em média 12 participantes. Essa variação

pode ter contribuído para que em uma escola eu fosse muito mais percebida do que na outra. Participei principalmente das reuniões de professoras que já estavam previstas no calendário acadêmico. Então, uma importante constatação ocorrida a partir deste ir e vir nos dados foi entender um dos porquês que as contingências atuaram de tal forma que eu senti que em uma escola eu dei um mergulho e na outra ocorreu o sobrevoos. Na Escola Pato-Mergulhão tenho muitos vídeos de momentos que participei da escola e poucos relatos. Enquanto que da Escola Quero-Quero tenho muitos relatos e poucos vídeos. Em uma eu acompanhei o dia a dia, em outra eu tive acesso aos relatos do dia a dia. O tipo de acesso gera relações diferentes com os dados construídos, mostrando como, de fato, minha relação com cada escola são experiências muito distintas. Neste sentido, uma escola está com uma visão mais panorâmica e a outra mais microscópica. Esta diferença de contatos entre mergulhos e sobrevoos é possível de ser observada pela Figura 5, que mostra a frequência absoluta ocorrida em cada uma das escolas. As análises, como não poderia deixar de ser, são compostas de *mergulhos*, momentos em que me embrenho nos dados, misturando-me e, por vezes, fundindo-me a eles; e momentos de *sobrevoos*, em que precisei me distanciar para olhar o todo.

Figura 5. *Frequência absoluta ocorrida em cada escola em 2020*



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados construídos, comecei pela digitação do diário de campo, das diversas anotações advindas das entrevistas e conversas informais por ligação de vídeo e áudio e, ainda, pela transcrição dos áudios, reuniões e entrevistas citadas anteriormente. A digitação desse material me serviu como um importante passo para a análise dos dados, já que se constitui como uma fase de intenso contato com as informações, no movimento de ir e vir, de “estar aqui” e “estar lá” de Geertz (2000).

Após as transcrições e digitação do diário de campo, passei à leitura de todo o material e, posteriormente, comecei a identificar recorrências: temas, preocupações, contingências, sucessos,

incômodos que apareciam em diferentes momentos, vindos de pessoas distintas e de diversas formas. Em seguida, a releitura do diário de campo permitiu que eu começasse a definir blocos temáticos. Assim elaborei o primeiro esboço do que seriam meus blocos de análise. Nela, eu escolhi alguns tópicos e dei uma cor para cada um. Ao revisitar meus dados, fui grifando as partes com a cor correspondente ao tópico que eu julgava estar relacionado. Esses tópicos não se mantiveram em seu formato original e as cores ajudaram, apesar de terem contribuído bastante na compreensão de alguns processos, não se mantiveram nas análises finais. Assim, continuei fazendo esse processo de ir e vir nos dados e burilando cada vez o que se tornariam minhas análises finais. Vi, então, a necessidade de voltar no meu trabalho desde o início, tanto da parte que já estava escrita, como fazer uma linha do tempo de tudo que havia ocorrido em cada escola. E a cada vez que eu entrava em contato com os dados, surgiam novas possibilidades de análise. Fiz vários ensaios de blocos temáticos, de análises e de apresentação desses dados neste texto. Todo esse processo foi extremamente importante, embora durante tenha sido bastante desafiador, pois foi um caminho demorado e dispendioso. Após toda essa jornada com os dados, elaborei, então, a versão final dos principais tópicos de análises. O resultado desse caminho traçados é o que vocês vão acompanhar no Capítulo 6.

Capítulo 4: Controle - uma relação de poder

O que transforma o velho no novo
bendito fruto do povo será
E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter
é nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar

Trecho da música: Como o diabo gosta
Belchior (1976)

4.1 A noção de controle nos escritos skinnerianos: uma análise conceitual

Um dos meus principais interesses sempre foi estudar a educação e me vi interessada por uma filosofia da ciência na psicologia que, muitas vezes, é rechaçada no contexto educacional. Qual era a dificuldade de interlocução entre educação e Behaviorismo Radical? Qual era a parcela da nossa responsabilidade e qual era a de quem era de fora? Minha própria experiência contribuía para levantar algumas hipóteses. Uma delas era de me perguntar por que a própria comunidade de analistas do comportamento tinha práticas tão punitivas, indo contra o que Skinner (2003; 1959; 1964; 1968; 1978a; 1978b; 1984) propunha para o meio educacional. Apesar de, ao mesmo tempo, sua filosofia trazer uma discussão relevante acerca do comportamento humano e, conseqüentemente, de práticas educativas e os prejuízos da coerção para a aprendizagem.

O outro questionamento era o porquê pessoas que trabalham com educação, historicamente, terem tanta desavença com o Behaviorismo Radical. Todas as vezes que me encontrei no campo da educação, escutei ou li posicionamentos fortes contra a filosofia que me

encantava e isso me intrigava. O que eles viam que eu não via? O que eu via que eles não viam? Por que para os educadores o que o Behaviorismo Radical trazia era nocivo e limitante para aprendizagem humana? Se o que eu tinha tido contato e o que tinha me atraído para essa filosofia era diametralmente oposto a isso?

Mas esses questionamentos não são novos nem exclusivos meus. Um dos pontos que Carrara (2004) atribuiu a essa rusga entre a Análise do Comportamento e a educação diz respeito a uma característica principal do Behaviorismo radical: especificar objetivos comportamentais, mais especificamente, educacionais e instrucionais. No entanto, segundo o autor, apesar da Análise do Comportamento ter a *expertise* em procedimentos relevantes para a educação, o erro na aplicação da técnica, devido a um cuidado excessivo com esse objetivo ou uma compreensão inadequada das razões que embasam essa prática fizeram com que o procedimento fosse desacreditado. Julgou-se, assim, como uma prática “de ensino segmentada, reducionista, tecnicista e atomizada” (Carrara, 2004, p. 121, *concordância nominal e grifo nosso*).

Além disso, a escuta e leitura do que essas pessoas diziam e as minhas próprias leituras de obras da minha área contribuíram para tentar entender alguns outros pontos que poderiam estar por trás desse entrave. Com a influência da minha orientadora em ser uma estudiosa de Análise Conceitual e com as discussões acerca dos problemas conceituais que muitos trabalhos empíricos têm, foi possível que levantássemos uma das hipóteses. Começamos a desconfiar que um dos pontos tinha a ver com questões conceituais que influenciavam na leitura que as outras pessoas faziam das obras de Skinner. E essas questões conceituais precisavam ser analisadas mais a fundo na tentativa de desfazer alguns imbróglios.

Foi assim, então, que surgiu a necessidade de se analisar principalmente o conceito de controle na obra de Skinner. Quando vamos olhar o uso de alguns conceitos em seu lar original percebemos que muitas vezes se tratam de conceitos que não têm só um uso, mas uma rede em que se aproximam em algum sentido, mas se afastam em outros. Este é o caso do conceito de controle, por isso a importância de mapear esses usos de forma a compreender a estrutura lógica do conceito, pois percebemos que este poderia ser um dos principais conceitos que trazia confusão para as pessoas e contribuía para disseminar ideias equivocadas ou distorcidas acerca da obra do autor. Para Wilson (2001, p. 9-10),

[...] em perguntas sobre conceitos, não estamos interessadas no significado de uma palavra. As palavras não têm só um significado. Na realidade, em certo sentido, elas não têm absolutamente nenhum significado intrínseco; só significam na medida em que as pessoas as usam de vários modos. (*mudança de gênero e grifo nosso*).

Na análise conceitual, o objetivo é compreender melhor as redes das quais um conceito faz parte, suas conotações, seus limites e os contrastes que ele estabelece (Wilson, 2001). Como afirma Ryle (1949), a clarificação de um conceito deve ser feita partindo de seu uso ordinário com o objetivo de levantar questões conceituais acerca desse conceito. Assim, foram utilizadas as técnicas de Análise Conceitual baseadas na Filosofia da Linguagem Ordinária (Wilson, 2001) para se ter uma melhor noção do funcionamento lógico do conceito, de seus contrastes, das diferenças que foram sendo inseridas e como estas modificam toda uma rede de conceitos. Para auxiliar nesta empreitada, acrescentei, ao longo do capítulo, algumas explicações resumidas de alguns conceitos centrais para a compreensão da análise conceitual para quem não está familiarizada. E que, assim, contribua para que vocês, leitoras, compreendam a análise do conceito de controle.

Um primeiro ponto importante de entender acerca da Análise Conceitual diz respeito ao que Wilson (2001) elencou como uma lista de fatores que ele considera armadilhas no uso da linguagem, ou seja, o uso da linguagem de forma não crítica e não consciente que faz com que sejamos levadas por ela e não o contrário. Segundo o autor, uma das armadilhas é a implicação oculta, uma premissa adotada de forma implícita ao usar um conceito. O que Wilson chama de implicações ocultas não são estratégias de retórica nem conotações maliciosas e sim sentidos inerentes ao conceito que, no entanto, não são evidenciados, por exemplo, ao propor uma inovação conceitual. Nesse sentido, após o mapeamento do conceito de controle ter sido feito, percebemos que a maioria dos usos do conceito parece ter, então, duas implicações ocultas que são pontos centrais: a primeira é que muitos usos da palavra “controle” têm uma conotação negativa; e a segunda, também inerente a muitos usos, é que controle implica na noção de agência. Iremos explicar cada uma dessas implicações. Que fique claro, no entanto, que não se trata de tentar apagar essas conotações ou de apontar que quem as vê assim está usando o “senso comum”, mas, pelo contrário, de mostrar que essas duas dimensões são parte da “arquitetura” do conceito - que muitos usos de “controle” trazem consigo essas duas conotações. E são justamente elas que vão estar, supostamente, ausentes do uso “técnico” proposto pela análise do comportamento. Porém, como veremos, elas continuam presentes, pois um conceito não muda por decreto, e inclusive há um deslize constante entre a tentativa de obliterar esses dois sentidos e o retorno a eles.

Além disso, o conceito de controle carrega consigo noções afins. Conceito afim é uma das técnicas de análise conceitual elencadas por Wilson (2001) a ser aplicada quando nos deparamos com uma pergunta conceitual. Segundo ele, dificilmente existem conceitos que não compartilham de noções afins com outros conceitos, de modo a estarem profundamente conectados. É importante

perceber como o conceito se encaixa na rede entrelaçada de conceitos. Nesse sentido, Wilson (2001) defende que compreender os critérios de uso de conceitos afins, na maioria das vezes, vai nos ajudar a entender o conceito original o qual estamos analisando. A partir do mapeamento do conceito de controle, então, percebeu-se uma noção afim muito forte, na maioria dos casos, que é no sentido de “ter nas mãos, posse, responsabilidade, domínio, manipulação, autonomia, estar no comando, posição de privilégio”.

Essas noções parecem perpassar muitos dos usos centrais, paradigmáticos do conceito de controle. Wilson (2001) chama casos paradigmáticos de casos-modelo, a qual também faz parte de mais uma das técnicas de análise elencadas pelo autor. Para ele, essa técnica é uma das melhores para começar o processo de análise quando estamos nos sentindo muito perdidos. É uma técnica que diz respeito a se pensar em um uso do conceito no qual não há dúvidas, é quase inquestionável, um uso bastante comum. Deve-se imaginar uma situação em que dificilmente as pessoas terão dúvidas sobre o uso em que aquele conceito está sendo empregado. Quer seja porque quem controla tem poder sobre outro indivíduo, situação, lugar, ou até ele mesmo. Quer seja porque a falta de controle parece implicar justamente na perda desse domínio, na perda de privilégio, perda da posição de quem comanda.

Skinner, por exemplo, ao falar da instituição escolar, a considera uma agência de controle. Certamente, controle aqui está sendo usado em seu sentido ordinário. Mas isso não é explicitado. A discussão em torno da escola em um capítulo dedicado a agências de controle, em seu livro *Ciência e Comportamento Humano* (2003), e a centralidade do conceito em toda sua obra, tornava evidente a necessidade de se entrar nessa seara. Neste capítulo, Skinner faz uso de termos como

controle, controlar, autocontrole, contracontrole (e outras variações), pelo menos 292 vezes, mostrando o quão constante é seu uso, especialmente nessa obra.

Esse conceito não é originalmente um conceito técnico. O autor propõe, de forma declarada, uma revisão (no sentido de inovação, de uso revisado) conceitual (Harzem & Miles, 1978) para conceito de controle. Harzem e Miles (1978) indicam que revisão conceitual diz respeito a quando há alguma alteração no uso do conceito – seja quando se propõe explicitamente que o conceito X passe a significar algo novo, seja quando essa mudança é feita sem aviso. Cabe ressaltar que não se trata apenas de cunhar neologismos ou de propor definições técnicas. A revisão conceitual no sentido de Harzem e Miles tem a ver com uma distorção e “miopia” na compreensão do conceito, devido à falta de cuidado na análise de como ele funciona na linguagem. Um exemplo típico é o empobrecimento de um fenômeno por meio da adoção de uma “definição operacional” extremamente restrita ou que ignora as espessas conotações, conexões com formas de vida e sutilezas de um conceito.

Essa alteração pode se dar de maneira proposital ou não, além de também poder serem feitas de maneira descuidada ou meticulosa. É comum que a ciência se aproprie de termos comuns na linguagem ordinária e os utilize de forma revisada em suas teorias. Nesse sentido, é importante que a mudança nos limites lógicos do conceito seja explicitada para que não haja dúvidas que houve uma revisão conceitual.

Skinner, portanto, pegou o conceito emprestado de seu lar original, na linguagem ordinária: o conceito de controle. Essa revisão conceitual é um ponto central em seu pensamento e é peça-chave para entendê-lo. No entanto, ao ler seus textos e, justamente nesse capítulo, na maioria das vezes, percebemos que o autor muitas vezes usa a noção de controle não só como o termo técnico

cunhado por ele próprio, mas desliza também pela lógica do uso ordinário. Esse é, portanto, um capítulo paradigmático para mostrar os deslizes conceituais feitos pelo autor.

4.2 Análise dos usos do conceito de “controle”

Detectamos alguns usos do conceito de controle na obra de Skinner, mas iremos iniciar por um dos usos adotado por ele de uma maneira técnica e que, assim, não tem relação com manipulação nem controle coercitivo. O primeiro uso que detectamos nos trabalhos de Skinner é aquele que diz respeito ao controle de variáveis, durante um experimento, por exemplo. Esse uso é comum à linguagem cotidiana e à linguagem de laboratório. É o uso que aparece quando dizemos que alguém controla a iluminação em uma peça de teatro ou uma cozinheira controla o tempo de cozimento. Nesse caso, controle é como planejar e fazer acontecer na hora certa, no momento certo, as variáveis desejadas, ter conhecimento de seu efeito, saber como manejar, impedindo também possíveis variáveis intervenientes, por exemplo, quando se diz ‘controlei o esquema de reforço utilizado’.

Esse sentido de controle como planejamento não é exclusivo da Análise do Comportamento, pois está intimamente ligado à noção de planejamento experimental das ciências. Diferentemente do uso técnico, em que Skinner fala de controle como equivalente a uma relação funcional entre variáveis, neste caso ele fala de controle como procedimento, em que alguém controla as variáveis (essa distinção se assemelha ao que Catania, 1999, fala sobre reforçamento enquanto processo e procedimento).

Então, o conceito de controle oficialmente cunhado por Skinner significa, simplesmente, uma relação funcional entre variáveis (Skinner, 2003), já que é uma relação entre eventos, ou seja, a probabilidade de um evento ou conjunto de eventos X está correlacionada com a probabilidade de ocorrência de um evento ou conjunto de eventos Y. Utilizada dessa maneira, este trabalho, por exemplo, estaria interessado nas relações de controle (= relações funcionais) que se estabeleceram entre as contingências que se formaram a partir da Pandemia da Covid-19 e mudanças na escola. Ora, muitas vezes se diz: “controle, na análise do comportamento, é apenas isso”. Porém, nesse caso, por que usar a palavra controle? Basta falar em relação funcional (Harzem & Miles, 1978).

Nesse caso, começamos a nos questionar sobre a necessidade de se utilizar a palavra controle, pois podemos falar do mesmo fenômeno sem utilizar o termo. Isso poderia diminuir a confusão com a comunidade fora da Análise do Comportamento, uma vez que já temos um vocabulário técnico mais preciso que descreve o mesmo fenômeno (Flores – comunicação pessoal, 2020). Mais do que isso, no entanto, é preciso adotar uma postura crítica em relação às possíveis contingências que favoreceram a escolha pelo termo “controle” – os possíveis efeitos em termos de soar mais preciso, mais “eficiente”, os ecos evidentes com o “controle experimental” (que também é muito mal compreendido – não se trata de “controlar” nada, mas apenas de aumentar a confiança com que estimamos o efeito de uma variável). Não há escopo aqui para uma análise histórica e crítica da adoção desse termo, mas fica anotado que não consideramos que a escolha tenha sido um acaso, e sim uma decisão baseada em seu efeito retórico.

Um segundo uso de “controle” e que é difundido na Análise do Comportamento, que também não é técnico e não é igual ao uso técnico proposto (mas que não é explicitado como uso diferente, levando a esse “deslize” constante entre usos) é controle no sentido de conhecimento.

Por exemplo, quando se fala ‘controlando as variáveis antecedentes seremos mais livres’, nada mais é do que dizer que conhecendo o que nos influencia, teremos mais liberdade.

Além desses sentidos técnicos, há outros usos que levantamos³⁶ que pertencem ao uso cotidiano e que se misturam com o uso técnico no jargão da análise do comportamento. Mas que não vamos detalhar aqui porque nosso objetivo mais importante é mostrar que quando Skinner fala sobre a escola como uma agência de controle (2003; 1959; 1964; 1968; 1978a; 1978b; 1984), ele usa o conceito de controle exatamente como ele é usado em um de seus sentidos centrais e que qualquer leitor entende como tal: como controle coercitivo, dominante e pertencente a uma relação de poder. Este trecho abaixo exemplifica estes usos feitos por Skinner (2003, p. 447):

Há, entretanto, diversos meios pelos quais o **controle** exercido pelo educador é comumente restrito. Uma instituição geralmente é criada e sustentada em termos de um determinado currículo. [...] Aqueles que possuem um **controle** fundamental – por exemplo, aqueles que dão o dinheiro para a instituição – podem insistir em que o currículo seja estritamente seguido. O colégio mantido por uma agência religiosa se empenha em uma instrução apropriada e não deve estabelecer um comportamento que se oponha aos interesses da agência (grifo nosso).

No primeiro uso, Skinner explicitamente está falando de controle no sentido de ter autonomia. No segundo, o conceito está sendo usado no sentido de ter poder. Como vemos, Skinner (2003) percebe a instituição educacional como uma agência de controle, no sentido de controle social e disciplinar.

³⁶ Alguns dos exemplos de outros usos do conceito de controle detectados após fazermos o exercício da análise conceitual foram: monitoramento – “controle a entrada e saída de carros”; estar ciente – “eu preciso de alguém que tenha controle da situação”; controle como oposição à submissão – “antes eu era submissa a meu pai, mas hoje eu controlo minha vida”; entre outros.

4.3 Pontos centrais do conceito de controle e suas implicações

A conotação negativa do conceito de controle, a noção de domínio, de ter nas mãos, o aspecto de manipulação, de retirada de liberdade, de escolha, não pode ser simplesmente obliterado, pois é um dos sentidos mais paradigmáticos do conceito de controle em seu lar original. Além disso, outro aspecto crucial no conceito de controle na linguagem ordinária é a noção de um agente (como vimos no caso do uso de controle como controle de variáveis – há um sujeito ativo, o experimentador, que manipula o ambiente). No entanto, notamos que a tentativa de Skinner em trazer uma revisão conceitual para o uso do termo controle retira justamente o miolo do conceito: a noção de domínio e a noção de agência, ao falar de variáveis, mas o poder de seu uso provém justamente de que as conotações permanecem e assim qualificam a ciência do comportamento como algo em que há previsão e controle (no sentido de modificação), e não meramente descrição (Skinner, 2003). Essas noções de domínio e agência ressurgem por serem internas ao conceito, fazendo com que, necessariamente, deslize-se não só entre diferentes usos de um conceito, mas entre a implicação ou não de agentes autônomos e de sentidos de manipulação e falta de liberdade. Com isso, come-se o bolo e fica-se com ele ao mesmo tempo: questionados sobre se querem controlar as pessoas, os analistas do comportamento respondem que a palavra é apenas técnica, significando como nos influenciamos mutuamente, e que, nesse sentido, somos todos “controlados e controladores”. No entanto, mantendo-se o termo e, portanto, a implicação de “agência, acena-se para a eficiência na previsão e, sim, no controle (no sentido cotidiano) do comportamento.

Essas confusões conceituais podem contribuir para uma dificuldade da comunidade não analítico-comportamental em compreender a proposta de revisão conceitual, distanciando, ainda

mais, os possíveis diálogos que poderiam surgir entre teorias. Ora, se alguém de fora lê a obra de Skinner e vê que ele mesmo usa o conceito no sentido mais difundido na linguagem ordinária, mas em alguns momentos é em outro sentido que ele fala (só que não sabemos muito bem diferenciar qual é cada momento), como não pensar que a Análise do Comportamento quer manipular as pessoas? E hoje vemos que esse não é o problema principal, pois até poderíamos ter soluções para isso, como utilizar símbolos (por exemplo, controle e controle’) para diferenciar os diferentes usos (Flores – comunicação pessoal, 2020).

O problema principal, como já pontuamos, é que o coração do conceito não vai embora, pois não é possível retirar todas as conotações de um conceito, principalmente as mais centrais. Ainda mais quando o uso paradigmático está tão presente. Como não achar que os analistas do comportamento têm como proposta dominar e tolher o comportamento das pessoas, retirando sua liberdade? Não parece ser à toa que a Análise do Comportamento é vista com tanta aversão em outros campos e os analistas do comportamento culpam os outros por não entenderem a teoria e acham que eles não sabem de nada. O que pode gerar aversão a sua proposta e, ainda, pode dificultar o próprio desenrolar da teoria, feita não só por Skinner como pelos seus posteriores.

A ciência psicológica acaba valorizando muito mais o que Machado e Silva (2007) chamou de experimentação e matematização, deixando a desejar o polo da análise conceitual. Mas, se esses conceitos não são clarificados e mapeados, confusões conceituais profundas passam batido e fazem com que trabalhos científicos tenham uma grande lacuna. Não é diferente na Análise do Comportamento que, muitas vezes, só valoriza a teorização e o método, enxerga tudo como uma questão empírica (Harzem & Miles, 1978) e acaba ‘topando no próprio pé’.

As escolhas de conceitos não são meras escolhas de palavras, elas têm consequências e, muitas vezes, podem dizer respeito ao que Wilson (2001) chama de ansiedade subjacente; o que está por trás do que foi dito, quais as motivações de quem o disse. Não podemos ser ingênuas ao achar que somente mudando palavras as questões se resolvem se a lógica do conceito anterior permanece. Por isso, devemos parar e nos perguntar: qual era a provável ansiedade subjacente de Skinner para cunhar essa revisão conceitual, e da comunidade de analistas de comportamento por insistir em mantê-la? Até que ponto a extensão do conceito de controle é necessária e em que situações ela pode ajudar, atrapalhar ou gerar ambiguidades? E o mais importante: queremos manter essa revisão, mesmo com todas as consequências que estamos vendo? Como deixou explícito Wilson (2001, p. 6) “as palavras existem para servir aos propósitos e aos desejos humanos, e devem ser usadas de modo a servi-los bem, eficientemente”.

Toda essa caminhada conceitual ajudou a elucidar como Skinner compreende controle e, conseqüentemente, agências controladoras. Pois explicitou-se que, quando ele se refere às agências, e neste trabalho estou focando principalmente na instituição escola, majoritariamente ele usa o conceito de controle como em seu lar original. Assim, como sinaliza Foucault (2007), a escola funciona como um dispositivo de controle e vigilância, uma vez que o alvo sobre quem se aplica a disciplina a partir da coerção é visível. Sendo assim, gostaria de delimitar que, no presente trabalho, o conceito de controle será utilizado no seu sentido mais comum, respeitando a lógica do conceito e também ao que o próprio Skinner se referia quando tratou do assunto no contexto das agências de controle. Em outras palavras, não será negada a conotação negativa, muito menos as conotações de desigualdade de poder, de controle social e de disciplinamento que o conceito contém. Controle será usado como sinônimo de poder, assim como em Foucault (1988), além do

que também é assim que Skinner usa quando fala em controle e contracontrole – que todo controle pressupõe resistência, na forma do que ele chama de contracontrole (Skinner, 2003). Justamente o conhecimento das contingências em que estamos inseridas é que aumenta as possibilidades de contracontrole, frente às agências de poder. Neste trabalho, este foi o único sentido skinneriano da palavra que mantive.

Capítulo 5: Educação: de um espaço de manipulação a um espaço de libertação. Ou um paradoxo permanente?

- E então, Píppi, você sabe me dizer quanto é sete mais cinco?
 - Bom, se você mesma não sabe, não fique achando que vou lhe dizer!
 Todas as crianças olharam horrorizadas para Píppi. A professora explicou a ela que não era assim que se respondia na escola.
 - Muito bem, Píppi. Quanto você acha que é oito mais quatro?
 - Mais ou menos 67 – arriscou Píppi.
 - Nada disso – disse a professora.
 - Olhe, minha amiga. Assim você já está indo longe demais – disse Píppi. – Você acabou de me dizer que sete mais cinco é doze. Mesmo na escola é preciso haver um pouco de ordem lógica nas coisas! Além disso, se você é tão ligada nesse tipo de bobagem, por que não vai fazer suas contas sozinha num canto e nos deixa brincar de pega-pega?

[...]

E a professora, que havia chegado à conclusão de que Píppi era uma criança mal-educada e encrenqueira, resolveu que a classe ia desenhar um pouco.

[...]

Quando a professora e Píppi ficaram sozinhas, Píppi se levantou e se aproximou da mesa da professora.

- Sabe de uma coisa? – disse ela. – Foi muito legal vir até aqui para saber como funciona uma escola. Mas acho que não vou mais me acostumar com essa história de ser aluna.

Trecho do livro *Píppi Meialonga*
Astrid Lindgren (1946)

5.1 Contingências históricas

A construção histórica da agência de controle³⁷ escola, segundo Ariès (1978), está intimamente ligada a visão moderna de infância, conceito baseado não só em aspectos biológicos,

³⁷ É importante lembrar para você leitora que esse é um termo de Skinner, como falado em capítulos anteriores, e remete a instituições com grande concentração de possibilidade de controle do comportamento de grupos e de indivíduos, especialmente o controle coercitivo, estabelecido e mantido de forma sistemática e institucionalizada, incluindo poderes executivos, poderes legislativos, estruturas que exercem monopólio da força, grandes corporações, entre outros.

mas histórico-sociais. Até por volta do século XV, na Europa, a criança era vista como um adulto em miniatura, não havendo a necessidade de uma atenção especial e de um tratamento individualizado. Por volta do século XVIII, a noção de infância começou a surgir com maior nitidez, o que tornava necessário que a família se responsabilizasse por seu desenvolvimento físico, emocional e moral. À medida que o conceito de infância se consolidava enquanto uma fase específica de desenvolvimento, vista como crucial para a aprendizagem, com a formação moral e a socialização surgiu a necessidade de criação de um espaço de ensino infantil que extrapolasse a esfera familiar. Esses espaços isolavam as crianças dos adultos durante grande parte de sua vida, o que caracterizou inicialmente a prática denominada escolarização (Ariès, 1978; Luengo, 2010). Continuava-se, então, a função educacional da família, supervisionando as crianças durante maior parte do dia (Luengo, 2010) e gerando comportamento considerado útil para a família e para a comunidade (Skinner, 1953/2003). Neste período, as crianças de famílias ricas não frequentavam as escolas, partindo do pressuposto de que o controle deveria agir sobre as pobres (Kuhlmann, 2000; Luengo, 2010). A escola serviria para colocar ordem na sociedade, fortalecendo os interesses da burguesia. Como dizia Skinner (2003/1953, p. 447), “manda-se uma criança para uma dada escola principalmente por causa daquilo que a escola ensina”.

No final do século XIX e início do século XX foi gradualmente construída uma identidade educacional do Brasil (Luengo, 2010). Essa identidade se deu a partir da articulação de interesses de instituições religiosas, jurídico-policiais e médico-higienistas (Kuhlmann, 2000; Luengo, 2010), grupos para os quais a escola serviria como mecanismo de controle social (Bourdieu, 1998; Gallo, 2004; Praxedes, 2015). Esses grupos, juntos, exerciam controle sobre os comportamentos das pessoas (Kuhlmann, 2000), o que tornava o poder do controle ainda mais forte (Skinner,

1953/2003). No Brasil, foi principalmente por meio da assistência filantrópica (Luengo, 2010) e da catequese (Antunes, 2012) que a religião influenciou fortemente a educação, dizimando a cultura dos povos indígenas originários. O Exército aplicava técnicas eficientes de punição legalizada para tornar as pessoas obedientes e submissas (Luengo, 2010). E a agência médica-higienista também contribuía para a segregação das crianças, ao separar os pobres, mestiços e bastardos das crianças da elite brasileira (Antunes, 2012; Luengo, 2010). Somente a partir do século XX que a educação começou a se desvincular das instituições religiosas (Luengo, 2010). Até então, nem mesmo uma sistematização de informações sobre a educação no Brasil existia.

Contudo, o Estado percebeu que essas práticas não eram suficientes para manter as pessoas submissas, podendo “ser necessário que uma agência governamental *restringisse* a medida em que as escolas *são* usadas por outras agências” (Skinner, 2003/1953, p. 448, *mudança no tempo verbal e grifo nosso*), ou seja, que o estado obtivesse maior monopólio do uso das escolas como meio de controle. O Estado precisava aparecer como indispensável para o bem-estar da população de modo a que esta aceitasse sua importância e não contrariasse seu poder e a escola, entre outros mecanismos, contribuiria para tal (Kuhlmann, 2000; Luengo, 2010): “As escolas sustentadas pelo governo podem ser levadas a aplicar suas técnicas educacionais em favor do governo e para evitar qualquer educação que entre em conflito com as técnicas governamentais de controle ou que ameacem as fontes do poder governamental.” (Skinner, 2003/1953, p. 447-448).

No século XIX, a escola passou a ser um espaço central no desenvolvimento de pessoas produtivas frente às contingências em vigor na industrialização (Azevedo, 2010; Kuhlmann, 2000; Luengo, 2010). Dessa forma, ela não era mais voltada somente para a classe pobre. As crianças mais ricas passaram a frequentar a escola, porém em instituições diferentes das outras (Kuhlmann,

2001). As práticas escolares voltadas para a classe trabalhadora eram planejadas para produzir adultos disciplinados e produtivos que contribuíssem para a ordem e o progresso social (Luengo, 2010), através do manejo de contingências que estabeleciam comportamentos que alguns indivíduos (que detinham o poder) (Praxedes, 2015) julgavam como vantajosos para o indivíduo e para o grupo e que seriam emitidos em situações fora do ambiente escolar (Skinner, 1953/2003).

Enquanto as crianças das elites deveriam ser educadas de acordo com padrões culturais considerados elevados e de distinção da sua condição social, as crianças pobres deveriam ser educadas para uma dupla função: se tornarem adultos produtivos e dóceis, já que as escolas custariam menos ao Estado do que as rebeliões advindas da turba de trabalhadores insatisfeitos com sua condição social e econômica, ou seja, com a injustiça social (Soares, 2010, p. 37).

Essas diferenças nos objetivos de escolas para as elites e as escolas para a formação da classe trabalhadora se perpetuam e, em alguns pontos, convergem com as diferenças entre escolas ditas “inovadoras” e “tradicionais”, daí a relevância de abordar isso neste trabalho. Beers (2009) fez um estudo fora do Brasil, mas que nos parece relevante também para nossa realidade. Ela apontou uma diferença importante entre a educação dada nas escolas de elite e nas escolas da classe trabalhadora. Enquanto nas salas de aula das instituições de elite analisadas por Beers era valorizado e incentivado que as pessoas fossem questionadoras, soubessem argumentar, não aceitassem verdades postas. Nas escolas para a classe trabalhadora, o que ficou preponderante foi o ensino de atividades vazias de sentido, repetitivas (*drills*) ou seja, sem relação com o dia a dia das pessoas, a valorização da obediência, da estrutura e do não questionamento. *Drill* é uma rotina fixa que se repete e se repete. Um *drill* é uma furadeira, enquanto *to drill* significa literalmente furar (lembrando aquele velho ditado: água mole em pedra dura tanto bate até que fura). O termo

é usado para se referir às rotinas militares e, por derivação, a outras rotinas repetitivas e maçantes que têm por objetivo tornar automática e irrefletida uma sequência de ações – ou seja, o contrário do pensamento e da reflexão, o que é necessário em um cenário de guerra, ou para alguém que deve cumprir rotinas sem se dar o tempo de questioná-las. Isso nos faz lembrar que uma forma de tortura é deixar água pingando gota a gota na cabeça de uma pessoa (Flores – comunicação pessoal, 2020). Essas práticas não são isentas de interesse, pois acabam moldando dois grupos: aqueles que irão servir e aqueles que irão ditar as regras do jogo, corroborando a ideia de que a escola pode ser um dispositivo de manutenção da desigualdade social e das relações de poder (Santos, 2019a).

Luengo (2010) relata que, além de tudo, se excluiu da escola o espaço da brincadeira, entendendo que qualquer prática deveria ter um objetivo pedagógico estruturado, a partir do preceito de que a brincadeira era um gasto inútil de energia, podendo ser canalizada para a produção de força de trabalho (classe trabalhadora) e de uma elite dirigente. Além disso, caso houvesse desobediência, os educadores deveriam aplicar castigos físicos na tentativa de punir aquele comportamento, de forma a domesticar os corpos (Gallo, 2004; Luengo, 2010). Mostra-se, assim, uma construção histórica longa de processos aversivos relacionados à educação. “O venerável papel da punição no controle educacional é representado pela palmatória, bem como pela aceitação de certas formas de violência disciplinadora” (Skinner, 1953/2003, p. 441).

Nessa conjuntura, o educador teve o papel de descobridor das “anormalidades” para que estas pudessem ser corrigidas o quanto antes (Luengo, 2010; Patto, 1997). A instituição escolar tinha o objetivo de contribuir para a eliminação dos “defeitos”, sustentada por instituições, como a igreja, o exército e a medicina (Luengo, 2010). Luengo (2010) acrescenta ainda que as normas tinham o propósito de separar o que era decidido como as más condutas das boas condutas ao

marginalizar quem estivesse fora da norma. O processo educativo então padronizava, enrijecia e aprisionava as crianças de tal forma que era deixado de lado qualquer tipo de idiossincrasia. Ou seja, uma ferramenta primordial no controle do comportamento era eleger comportamentos considerados bons e comportamentos considerados ruins e, a partir disso, dispensar consequências reforçadoras e punidoras (Skinner, 2003/1953). Skinner (1953/2003) pontuou que não só sistemas legais e policiais baseavam-se em punições, mas também, e em igual proporção, as instituições educacionais.

Com o surgimento de espaços escolares que contestavam essa prática, passaram a coexistir, de forma incipiente, espaços que buscavam a emancipação e o fortalecimento das pessoas por meio da educação formal. Essas práticas têm sido chamadas de práticas inovadoras ou transformadoras de ensino³⁸. Nesse sentido, o papel social da escola passou a ser questionado, visando superar uma lógica autoritária, excludente, domesticadora e ditatorial em que se mantém estruturas de poder alinhadas à conservação social (Aquino, 1998; Beers, 2009; Bourdieu, 1998; Gallo, 2004; hooks³⁹, 2013).

O Movimento da Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, juntamente com a criação da Associação Brasileira de Educação, iniciou um movimento de contracontrole⁴⁰ no Brasil - principalmente na primeira metade do século XX e sendo ainda mais marcados na década de 1950. Autores importantes, como Paulo Freire (1987; 1993) e Anísio

³⁸ Os conceitos de educação inovadora e transformadoras ora são utilizados como sinônimos, ora como diferentes na literatura. Para este trabalho, iremos usar como sinônimos, seguindo a nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação - MEC (ver tópico 2.2.2 Práticas inovadoras de ensino: dispositivo de mudança social?).

³⁹ O pseudônimo bell hooks, nome mais conhecido de Gloria Jean Watkins, foi escolhido em homenagem a sua bisavó materna. Segundo hooks, seu nome deve ser grafado em letras minúsculas, pois deve-se focar no conteúdo de sua escrita e não em sua pessoa (Wikipédia, s.d). Por conta disso, no presente trabalho, será respeitado o desejo da escritora.

⁴⁰ Segundo Sidman (2009), o contracontrole se caracteriza como um dos efeitos colaterais da coerção. Diz respeito à uma maneira a qual uma pessoa submetida a punições tenta evitá-las de forma a controlar seus controladores.

Teixeira (1968) - influenciados fortemente por John Dewey - fomentaram a discussão na área ao criticar as práticas educacionais então vigentes. A luta tinha o objetivo de mudar um sistema regido por práticas punitivas e excludentes ou desconectadas com a realidade (Azevedo, 2010; Kuhlmann, 2001; Luengo, 2010).

Paulo Freire marcou esse momento histórico trazendo a ideia do poder libertador que a consciência e o conhecimento possuem e que devem ser levados para o ensino popular (Freire, 1987). Segundo ele, espaço-escola não deve se restringir ao espaço físico, mas é um modo de ser que extrapola os muros da sala de aula, articuladora de oportunidades educacionais, fazendo parte da comunidade (Freire, 1993). O processo de ensino-aprendizagem é baseado na interação entre educadora e educanda. A mediação é o ponto forte nessa forma de educação, em que a educadora não é a detentora do conhecimento que transmite para suas educandas, e estas não são meras receptoras de informação (Freire, 1987). Esse movimento foi bastante inspirado na ideia de que a pessoa que está sendo educada deve ser o centro do ensino, ao qual, então, os métodos devem se adequar, e não o contrário. A educanda deve ser ativa no seu processo de aprendizagem e, dessa forma, é importante que o ato pedagógico seja fundamentado na ação (Freire, 1987).

Em 1957, três anos antes da inauguração de Brasília, o professor e então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Anísio Teixeira, elaborou o Plano Educacional de Brasília que seria posto em prática após a inauguração. Esse plano foi baseado na experiência das escolas-parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia e viria para reformar as práticas vigentes (Federal, 2014). A proposta de educação de Anísio Teixeira era pautada em uma educação integral, voltada para formação de cidadãos do futuro, preparadas para o mundo industrializado. As crianças ficariam não somente quatro horas diárias na escola, mas

seriam oito horas de formação tanto com atividades de estudo como atividades experimentais e artísticas, esporte e recreação, incluindo-se intervalo para o almoço (Teixeira, 1997). Reformas curriculares, exclusão de temas inadequados, introdução de ferramentas de ensino mais modernas, por exemplo, seriam alguns dos feitos do plano, compreendendo verdadeiros centros de ensino desde o jardim de infância até a Universidade de Brasília (Teixeira, 1968).

Vimos que juntamente com a noção de infância, surgiu também a escola. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como um pilar essencial para a dignidade humana, tornando-se um direito universal legalmente respaldado, inclusive, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, art. 26. Este direito ainda é fortalecido pela Declaração dos Direitos da Criança de 1959, em que concebe a educação como um direito específico da infância. Compreende-se, então, que a escola entra como um mecanismo que faz parte de um projeto civilizatório da modernidade no Ocidente (Soares, 2010).

O processo de educar deveria ser compreendido como uma ferramenta importante para que todas as pessoas tenham acesso ao aprendizado formal de forma planejada e sistemática, visando um objetivo nítido: tornar aquelas pessoas aptas ao mundo social. Nessa perspectiva, o papel essencial da instituição educacional se centraria, então, na manutenção de um sistema mais amplo, sendo ela um dos elos que sustentam a vida em comunidade (Praxedes, 2015). O espaço de troca permitido na escola é rico para a aprendizagem e deveria ser valorizado (Brasil, 2015⁴¹; Pacheco, 2012).

⁴¹ É relevante ressaltar que o site do Ministério da Educação voltado para educação transformadora foi tirado do ar e, por isso, mesmo estando nas referências vocês, leitoras, não conseguirão ter acesso. Fato interessante, uma vez que mostra, sutilmente, a relação do governo federal atual, com seu projeto educacional.

Contudo, os sistemas de ensino possuem mecanismos, muitas vezes ocultos, que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e diferenças de poder que acabam mantendo a estrutura hierárquica da sociedade contemporânea (Bourdieu, 1998). Bourdieu (1998) demonstrou que a educação possui mecanismos que contribuem para a reprodução e manutenção cultural e social que privilegia alguns, escancarando desigualdades de desempenho entre pessoas de diferentes classes sociais. Existem diferenças profundas nas condições que as pessoas têm para acessar a educação e, acessando-a, para ascender socialmente por meio dela. Essas condições estão relacionadas a gênero, classe social, raça, orientação sexual, dentre outros (Santos, 2019a; Praxedes, 2015). O projeto escola, nascido desse contexto, vem para forjar, junto ao Estado, o que é necessário de ser produzido para a construção do vai ser útil a sociedade. Mas entenda “a sociedade”, na verdade, como um grupo econômico detentor do poder que lucra e mantém seus privilégios com esse projeto de sociedade.

Skinner (1953/2003) levanta ainda uma discussão sobre como, apesar de nocivas, algumas práticas convencionais de ensino se mantêm até os dias de hoje. De acordo com ele, é tolo fazer julgamento de valor ao se considerar que se uma prática se mantêm é porque ela é boa. “O princípio de sobrevivência não nos autoriza a alegar que o *status quo* deve ser bom porque existe agora” (Skinner, 1953/2003, p. 469). Isto é, sua existência em si não é prova de sua excelência, o que mantém as práticas em vigor são as circunstâncias as quais estão inseridas. Além disso, ele ainda enfatiza que, muitas vezes, manter uma prática específica implica em que um certo grupo se mantenha de forma (no mínimo) infeliz⁴².

⁴² Essas importantes ressalvas de Skinner têm sido em grande parte ignoradas pelos estudos de contingências culturais, que em geral enfatizam a “sobrevivência da espécie”. Brunkow e Dittrich (2021) analisaram o conceito de sobrevivência cultural na literatura analítico-comportamental e viram que há interpretações distintas e às vezes contraditórias sobre o que significa para uma cultura sobreviver. Como resultado, os autores identificaram que, por

O formato educacional das escolas convencionais é, muitas vezes, voltado principalmente para reprodução formal de conteúdo (Freire, 1987) e forte ênfase em contingências cerimoniais (Flores, 2017; Skinner, 1972). Flores (2017, p. 5) ressalta que essas

[...] são contingências em que práticas da organização ou da comunidade (no caso, da escola) são mantidas muito mais pelas consequências de não as obedecer do que pelos benefícios que irão trazer. Servem muito mais para manter o status da autoridade do que para trazer benefícios a longo prazo para a comunidade.

O modelo que se baseia no conhecimento dividido em disciplinas, limitando o tempo em aulas e organizando os grupos de estudantes em séries por idade, organizando os espaços entre salas, corredores e pátios, não acompanha os avanços e desafios contemporâneos (Brasil, 2015). Dentro desses espaços, as contingências em vigor podem falhar em gerar aprendizagem, marginalizando de qualquer processo educativo efetivo aqueles que não acompanham (Antunes, 2012; Luengo, 2010; Patto, 1997). Quando não, o que ocorre é um processo de culpabilização da educanda, transferindo a ela toda a responsabilidade de seu insucesso escolar (Aquino, 1998; Luengo, 2010). A patologização escolar também contribui para desresponsabilizar e facilitar o processo de ação da instituição escolar, ignorando a multideterminação social, econômica, política e cultural desse fenômeno (Patto, 1997).

Além disso, as práticas educacionais “geralmente se baseiam na punição ou na ameaça de punição” (Skinner, 1953/2003, p. 438-439). Apesar de punições físicas severas não serem mais adotadas, inclusive proibidas, “a educação não abandonou inteiramente a palmatória” (Skinner,

vezes, sobrevivência cultural é usado no sentido de identificar os efeitos das práticas culturais na sobrevivência física dos membros da cultura, além de seus efeitos na sobrevivência de conjuntos específicos de contingências de reforço social.

1953/2003, p. 199). Como a punição destina-se a acabar com tendências de comportamento de alguém que incomoda o agente punidor, caso não haja regras claras que regulamentem essas práticas, o que vai determinar o grau de aversividade (variando de uma simples bronca a uma agressão física) é o grau que é necessário para controlar o comportamento (Skinner, 1953/2003). Além disso, ao se afastar uma consequência aversiva, outras geralmente assumem o controle. Até mesmo “os reforçadores positivos disponíveis são usados como base para a estimulação aversiva condicionada na forma de ameaça de reprovação ou expulsão” (Skinner, 1953/2003, p. 441).

Quando não é utilizada a punição como fonte principal de controle do comportamento, tradicionalmente, na educação, os reforçadores usados são artificiais ou arbitrários, todos geralmente relacionados com o reforçador generalizado da aprovação, por exemplo: boas notas, diplomas, medalhas etc. (Skinner, 1953/2003). Segundo Moreira e Medeiros (2007), reforço natural diria respeito a consequências produzidas diretamente pelo próprio comportamento e arbitrário seria de forma indireta. Para compreender, é importante que não se pense topograficamente os conceitos. Nesse sentido, reforço natural pode ser compreendido como uma consequência não intencional, fruto das próprias contingências. Enquanto que o reforço arbitrário estaria relacionado a um agente controlador que manipula intencionalmente a consequência do comportamento. A discussão da análise conceitual do conceito de controle feita anteriormente está intimamente implicada aqui.

Mesmo que a punição (ou qualquer outra prática) “funcione” (para quê e para quem?), nem tudo que “funciona” é desejável de ser aplicável, uma vez que pode ter consequências mais prejudiciais do que positivas para a pessoa que é punida (Sidman 2009; Skinner 2003). Deve-se questionar para quê e para quem ela funciona, porque provavelmente não é para a pessoa que está

em processo de aprendizagem. Aqui entramos em uma discussão ética importante. Alguns cientistas se autorizam a utilizar práticas aversivas pela justificativa de que não está provado que não funcionam e que o ganho último pode justificar os meios. Trata-se de uma justificativa utilitarista (Flores – comunicação pessoal, 2020). No entanto, o que deve levar alguém a decidir por uma prática ou outra não deve ser somente a sua consequência última porque, em última instância, o que deve ser discutido é se a prática é eticamente errada ou não, e isso deveria ser suficiente para impedir atrocidades que a ciência comete em nome da produção de conhecimento.

A questão dos direitos individuais, do assentimento e consentimento que passaram a predominar após as atrocidades cometidas em nome do avanço científico, após a Segunda Guerra Mundial, e deram lugar aos códigos de ética da Psicologia, de outras ciências sociais e da saúde, não podem regredir em direção a uma nova predominância de considerações utilitaristas. Independentemente se ela alcança o efeito esperado pelo agente punidor ou mesmo para um grupo maior de pessoas (porque é óbvio que para eles essa consequência será útil), isso não pode se sobrepor à consideração dos direitos individuais e do consentimento. Não se pode reduzir a ética à tecnologia (Flores – comunicação pessoal, 2020).

Portanto, parece ser óbvia a necessidade de se deixar de lado o controle aversivo como carro chefe nas práticas educacionais. Em 1996, foi reconhecida legalmente a necessidade de criar novas estratégias, metodologias e estruturas através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Essa legislação permite bastante flexibilidade para o surgimento das mais variadas possibilidades de organização educacional (Brasil, 1996). Além dessa lei principal, vários outros atributos legais contribuem nessa abertura, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), que preconizam que o percurso formativo de cada estudante deve ser aberto e

contextualizado, e o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) que propõe práticas pedagógicas inovadoras sempre que trata da qualidade da educação.

No entanto, Maurício Saliba traz à tona uma discussão bastante relevante. Seus estudos podem contribuir para que o presente trabalho se apodere de outras ferramentas de análises com o objetivo de desnudar contingências naturalizadas que contribuem para a opressão de grupos vulneráveis. O autor se dedicou parte dos seus estudos à analisar, a partir de preceitos da análise do comportamento, como os pressupostos educativos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proporcionam a coerção necessária para evitar e inibir qualquer reação por parte de adolescentes infratores (Saliba, 2006). O discurso dissimulado, segundo o autor, presente no ECA de supostamente garantir a formação para a cidadania e superação da exclusão, na verdade utiliza como estratégia de controle a vigilância do infrator e de sua família. Profissionais como psicólogos, assistentes sociais e educadores invadem as famílias a partir de uma lógica de intervenção normativa que garante que o adolescente infrator se torne dócil e útil ao sistema capitalista (Saliba, 2006).

5.2 Agências controladoras e práticas culturais: o que a escola tem a ver com isso?

É possível explicar, a partir do paradigma operante do Behaviorismo Radical, como as pessoas em um grupo social são afetadas, tornando possível a efetivação de mudanças sociais eficientes. Para entender as variáveis que controlam o funcionamento de um grupo, ou seja, uma cultura, Skinner (2003) pontuou o quanto o grupo tem poder de controle sobre seus membros, seja em reforçar, seja em punir seus comportamentos. Muitas vezes essas relações se dão de forma não

sistemática, no entanto, quando existe uma sistematicidade em torno do controle exercido em seus membros, de forma a manipular um conjunto de variáveis, de acordo com o autor, forma-se assim uma agência controladora.

Segundo Skinner (1981a), o que é responsável pela evolução da cultura, então, não são as consequências de reforçamento para membros individuais, mas o efeito para o grupo. Nesse sentido, as análises das práticas culturais e, conseqüentemente, das relações em torno das agências de controle, podem ser feitas com ferramentas de análise, como a análise funcional, uma ferramenta explicativa que auxilia na interpretação e investigação de fenômenos comportamentais. Ela pode contribuir na compreensão das variáveis que mantêm as pessoas se comportando da maneira que o fazem e, assim, permitir uma mudança mais efetiva no que for desejável.

Deste modo, o conceito de “rede de padrões comportamentais entrelaçados” em que cada padrão comportamental funciona como contexto e, ao mesmo tempo, fonte de reforço ou punição para o outro e vice-versa, pode contribuir para a compreensão do fenômeno a ser estudado (Aguilar, 2014; Skinner 2003). Apesar dos trabalhos de Aguiar (2014) terem como foco a análise de sistemas de legislação, o que não é objetivo do presente trabalho, o autor desenvolveu uma ferramenta conceitual que incrementou a proposta de análise para práticas culturais além da feita por Skinner. Para o autor, deve-se introduzir os conceitos de macroproblema social e produto gerado por organizações⁴³. Fazendo a extrapolação para o ambiente de elaboração de práticas de ensino, entende-se que estas práticas, assim como as leis, são elaboradas a partir da elucidação de alguns objetivos a serem alcançados, por meio do controle do comportamento das pessoas em sociedade,

⁴³ Estes conceitos serão melhor elaborados no Capítulo 6.

promovendo a seleção de comportamentos socialmente desejáveis e excluindo comportamentos que não favoreçam ao grupo (Aguar, 2014).

Nesse sentido, é importante compreender qual é a função da instituição escolar, se a entendemos enquanto uma agência de controle. Skinner (2003, p. 437) salienta que as agências educacionais podem ser vistas como agências de controle, visto que elas estabelecem os “comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”. Segundo o autor, a educação é a agência que pode produzir a variabilidade comportamental necessária para a sobrevivência da cultura a partir do preparo formal e sistemático de pessoas capazes de construir uma cultura com maiores oportunidades de sobrevivência e a lidar de modo eficiente com o controle exercido pelas demais agências. No entanto, precisamos pensar então a que objetivos essa instituição responde, podendo ser tanto uma ferramenta de emancipação social como de perpetuação de desigualdades sociais vigentes.

É importante essa análise, uma vez que a discussão em torno da agência de controle educacional não pode ser feita de forma acrítica (ou no mínimo ingênua). Henklain e Carmo (2013), por exemplo, falam da educação como se ela fosse, *a priori*, uma agência que promove o bem-estar de qualquer pessoa, quando acrescentam que esse valor de sobrevivência do grupo (isto é, da cultura) está “associado à produção de liberdade, dignidade e qualidade de vida para todos os seus integrantes” (p. 711). No entanto, não só nos dias de hoje, mas historicamente a escola foi forjada enquanto dispositivo fomentador da desigualdade social. A escola foi gerada com este objetivo: separar quem tem o direito de mandar e quem tem a obrigação de obedecer (Soares, 2010; Beers, 2009; Bourdieu, 1998; Gallo, 2004). A escola seria, então, um aparato essencial para o ordenamento social em que quanto mais cedo que se entra nessa engrenagem, maiores são as

chances de sucesso na consolidação do projeto civilizatório em questão. “[...] a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p. 87).

5.3 Práticas inovadoras de ensino: dispositivo de mudança social?

Algumas instituições têm se proposto a tentar modificar essas práticas culturais com formas inovadoras e criativas na educação que estimulam a autonomia, flexibilidade, participação, integração com a comunidade e o uso inteligente das novas tecnologias (Brasil, 2015; Pacheco, 2012). Muitas dessas intervenções inovadoras ocorreram em nível local, por iniciativa de escolas, comunidades ou outras organizações educativas. O Ministério da Educação (MEC) é o órgão legal responsável por políticas de ensino no Brasil, ele identificou iniciativas inovadoras e criativas na educação (Brasil, 2015). Algo parecido foi chamado por Skinner de escolas progressivas (Skinner, 2003). De acordo com ele, “o termo “educação progressiva” descreve aproximadamente um esforço conjunto para encontrar substitutos para reforçamentos espúrios do controle educacional. [...] na educação progressiva, esses reforços “naturais” ou “funcionais” são empregados pelas agências educacionais sempre que possível.” (Skinner, 2003, p. 442).

O MEC definiu alguns critérios para se classificar uma instituição educacional enquanto inovadora e criativa. Esses critérios são pautados em cinco dimensões: gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes (Brasil, 2015). A dimensão gestão está relacionada à “corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico” (Brasil, 2015), em que os processos relacionados ao ensino da estudante são construídos em conjunto com a própria

estudante e sua comunidade. A dimensão currículo diz respeito a três aspectos: (1) desenvolvimento integral, o qual reconhece a multidimensionalidade humana; (2) produção de conhecimento e cultura, em que se busca relacionar os interesses das estudantes com saberes de sua comunidade e com os conhecimentos acadêmicos; e (3) sustentabilidade, que visa a melhorar a qualidade da relação da pessoa com seu ambiente.

Em relação à dimensão ambiente, o que é relevante é a contribuição para a melhora nas relações interpessoais, de maneira que se respeite as diferenças e se valorize as potencialidades individuais, promovendo a equidade (Brasil, 2015). A dimensão métodos reconhece que a estudante é protagonista de sua própria aprendizagem, respeitando suas individualidades e desenvolvendo projetos de seu interesse que tenham valor para sua comunidade e para seu futuro (Brasil, 2015). Por último, a dimensão articulação com outros agentes diz respeito à garantia de direitos, compreendendo que o direito à educação é indissociável dos demais, sendo importante então a articulação com outras agências de controle (Brasil, 2015).

Em consonância, para Skinner (1953), situações propícias para a aprendizagem devem programar contingências que possibilitem que sejam salientes as dimensões relevantes da situação, entendendo-se por “relevantes” aquelas que fazem diferença para que ocorra a aprendizagem significativa (um exemplo simples é que a dimensão temática - e.g., os argumentos - de uma redação é relevante ao se aprender a compor textos ensaísticos. O “capricho” e o tipo de papel em que é entregue, por outro lado, não são dimensões funcionalmente relevantes, dado o objetivo. De forma mais controversa - mas que defendemos - erros ortográficos também deveriam ficar em segundo plano nesse momento (dado que o objetivo é estruturar o argumento). Complementarmente, possibilitar um amplo escopo de escolhas do que vai ser estudado aumenta

a probabilidade de que o comportamento desenvolvido nesse contexto entre em contato cedo com contingências reais fora da escola que irão manter ou não esse repertório. Além disso, a estudante pode entrar em contato com as vantagens que a educação proporciona de forma que a própria educação se torne um estímulo reforçador (Skinner, 2003). Skinner (2003, p. 446-447) explicita como ele vê a função da educação:

[...] então a aquisição do saber na educação é obviamente muito mais do que aprendizagem mecânica. Ademais, a instituição educacional faz mais que divulgar o saber, mesmo em seu sentido mais amplo. Ensina *a* estudante a pensar. Estabelece um repertório especial que tem como efeito a manipulação de variáveis que encorajam o aparecimento de soluções para problemas. A estudante aprende a observar, a reunir materiais relevantes, a organizá-los, e a propor soluções experimentais. [...] a instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios padrões de respostas certas, mas deve estabelecer também um repertório com o qual *a* estudante pode chegar, por assim dizer, à resposta certa sob novas circunstâncias e na ausência de representantes da agência (*mudança de gênero e grifo nosso*).

Entretanto, o processo educacional e principalmente a educação inovadora não são sinônimos de mudanças profundas nas estruturas sociais vigentes que mantêm estruturas de poder discriminatórias. Pelo contrário, mesmo que se garanta a seleção de comportamentos vantajosos para o indivíduo e seu grupo, deve-se pensar de que grupos está se falando, pois essa garantia pode tanto servir para àquelas que efetivamente querem e lutam por mudanças estruturais relacionadas às desigualdades sociais como também àqueles que desejam manter o *status quo* (Bourdieu, 1998; Freire, 2014; hooks, 2013; Praxedes, 2015). Quando a discussão gira em torno das limitações do ensino convencional e da busca por formatos educacionais inovadores, isso não garante que a educação seja um instrumento de ascensão social.

Reconhecemos, então, a importância de se lutar por práticas educativas transformadoras, quebrando com uma lógica de ensino bancária (Freire, 1997). No entanto, aqui quero argumentar que a escolha pelo formato pedagógico (convencional ou inovador) não é o principal ponto de discussão sobre as relações desiguais, mas sim quem promove o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e a quem esse aprendizado serve é que irá delinear a função social daquela escola.

A relação do privilégio com a escolha por escolas alternativas não é necessariamente direta, uma vez que muitas famílias privilegiadas optam por colocar suas crianças em escolas famosas justamente devido ao seu tradicionalismo. Então o que contribuiria para a manutenção de um *status quo* relativo à imobilidade social não seria necessariamente o acesso a escolas com práticas inovadoras de ensino? Por outro lado, se majoritariamente quem tem acesso às escolas alternativas é quem faz parte de um grupo social privilegiado, que alternativa então têm as pessoas marginalizadas socialmente para conseguirem ascender? Nesse sentido, o que faz então uma escola ter a potência para mudar a realidade de seus atores e de sua comunidade? O que faz a escola quebrar com a lógica vigente de forma que ela não seja dizimada? Como lutar internamente para quebrar a estrutura de poder? O que toda essa caminhada tem mostrado é que, se atrelarmos nossa discussão à uma dicotomia entre ser um tipo de educação ou outro a principal influência sobre a possibilidade de ascensão social, provavelmente nunca responderemos essas perguntas.

Em alguma medida, se pensarmos que a prática educativa escolhida é somente um dos fatores que pode influenciar na manutenção ou na transformação da imobilidade social, abrimos os olhos para ver um mundo bem mais vasto de possibilidades. As habilidades valorizadas e ensinadas, seja por uma prática mais convencional ou em um formato bastante inovador, parecem ser um ponto chave para começarmos a compreender essa confluência de fatores. E assim entramos

em um outro ponto: quem então decide que tipo de habilidades vai ser valorizada e ensinada em cada escola? Quais interesses existem por trás dessa decisão? Se existe um conjunto de habilidades que são extremamente importantes para se viver em sociedade, mas essas habilidades são promovidas por uma escola que está buscando uma emancipação social, teremos um tipo de resultado. Agora, se esse mesmo pacote de habilidades é promovido por uma escola que contribui para a manutenção da estratificação social, teremos um resultado bastante diferente do anterior.

Em consonância, portanto, com o movimento da educação como ferramenta de transformação social (Cara, 2019), entende-se então que ela deve vir como prática da liberdade (Freire, 2014; hooks, 2013). É importante compreender o contexto ao qual cada uma está inserida, exercendo um pensamento crítico sobre o mundo, para assim poder se pensar em práticas educacionais que transponham pessoas em situações sociais desfavoráveis para situações em que conquistem seus direitos (Freire, 2014). Freire (1981) defendeu que a educação deve ser um ato político de libertação, em que as pessoas devem aprender a ter um olhar crítico sobre a realidade para, assim, poderem participar da transformação do seu mundo e, conseqüentemente, da hierarquização social contemporânea imposta. Sendo assim, a educação deve ser essencialmente política, como um ato contra hegemônico de luta contra a dominação (hooks, 2013). Para isso, é importante que haja uma profunda transformação no paradigma do espaço educacional, saindo da esfera do individual para o coletivo. A educação não pode ser escarnificada, ela deve ser um instrumento de luta e de liberdade, o direito a educação deve ser a pauta de ação (Cara, 2019).

Apesar de a educação não ter como inerente à sua prática o exercício de um olhar crítico e reflexivo das educandas sobre as relações de privilégio (Cara, 2019; Freire, 2014; Santos, 2019a), para hooks (2013), o espaço educacional deve ser um local em que essencialmente tenha foco na

resistência. Como disse Skinner (2003, p. 486, *mudança de gênero e grifo nosso*) “o primeiro passo no contracontrole de uma agência poderosa é o aumento da força da *pessoa* controlada”. Além de também ser um espaço em que se questiona as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, como o sexismo e o racismo (hooks, 2013), assim como argumenta Santos (2019b). A educação, então, entra como mais um espaço de luta contra a força hegemônica de dominação.

Santos (2019b) enfatiza que há também o que ele chamou de morte epistêmica, que seria a morte do conhecimento. Epistemicídio seria, portanto, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. Essa discussão me atravessou inclusive na minha produção científica, pois passei a me questionar sobre que vozes eu leio e escrevo sobre. Quem a academia e a ciência validam, quem devo citar, quem não devo citar e quem eu sequer sei que existe, pelo menos pelas vias formais de divulgação de pesquisa. E toda a exigência de produtividade de artigos, a relação com as revistas, as vozes validadas, tudo isso só me mostrou o quanto a própria academia é, principalmente, um jogo de poder. E tem tudo a ver com o que me intriga, essa relação dicotômica de um mesmo espaço potencializar discussões que fortalecem, mas, ao mesmo tempo, ser um espaço que exclui e marginaliza alguns grupos que não têm reconhecimento na ciência.

Essa é uma estratégia muito potente para desarticular as lutas e assim enfraquecê-las, pois o acesso ao conhecimento é controlado. E, neste momento político atual, estamos vivendo um período de forte enfraquecimento da luta pelos direitos (Cara, 2019). Santos (2019b) argumenta que esse fenômeno se deve pela fragmentação entre os braços da esquerda política, enquanto que os movimentos de direita e de extrema-direita estão alinhados. Segundo o autor, não é possível falar de uma luta anticapitalista sem que ela seja sobretudo anticolonialista e contra o

heteropatriarcado, ou seja, são fenômenos intrinsecamente interligados. Uma vez que o foco está no fortalecimento do capital financeiro, é impossível manter o acesso aos direitos de todas. E, para isso, necessariamente se mantém uma lógica de segregação entre aqueles que são vistos como humanos – os colonizadores – enquanto outros são considerados sub-humanos – os colonizados. Segundo o autor, o colonialismo toma mais força ainda, pois quem acaba morrendo são as pessoas pretas periféricas e as mulheres.

Sabemos, portanto, que historicamente a escola serviu como um instrumento de manipulação social (Massimi, 1994), o que torna a luta pela transformação da função da escola um grande desafio. Por outro lado, parece óbvio pensar porque esta instituição está sendo um dos principais alvos de desmonte por parte do governo autoritário vigente (Cara, 2019). Eles, talvez antes mesmo de nós, já perceberam que a educação pode ser um instrumento libertador (Cara, 2019; Freire, 2014; hooks, 2013). E é pelo papel libertador da educação que devemos lutar e resistir.

Esta inquietação para compreender as estruturas de poder relativas à educação era o que estava mais à tona no início do meu processo de doutorado. Isso porque em toda a minha trajetória enquanto estudante eu fui ensinada a acreditar que a educação por si só é a única saída para a mudança do coletivo. Mas eu me perguntava, então por que as desigualdades não mudavam? Basta, então, dar acesso às escolas que tudo está resolvido? Apesar de que, muitas vezes, mesmo o acesso à educação também é difícil de alcançar para uma parcela da população. Um estudo (UNICEF, 2021) mostrou que, de 2016 à 2019, o percentual de pessoas de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil caiu de 3,9% para 2,7%, apesar da desigualdade ainda permanecer, uma vez que 1,1 milhão de pessoas em idade escola obrigatória estavam fora da escola em 2019. A exclusão afetava

principalmente grupos que já viviam em situação de vulnerabilidade, como pessoas do Norte e Nordeste do país, e pessoas pretas, pardas e indígenas.

Contudo, mesmo estas pessoas estando inseridas na escola, então, isso garante que esta experiência seja emancipatória? A escola pode ser mais um dispositivo de manutenção de uma engrenagem de poder que garante os privilégios de uma pequena parcela da população? Na verdade, não é novidade que a prática educacional não é necessariamente um instrumento de ascensão social (Bourdieu, 1998; Gallo, 2004; Patto, 1997) e que essas práticas transformadoras dificilmente alcançam pessoas que fazem parte de grupos sociais marginalizados. Deste modo, se o acesso à educação formal não garante a mobilidade social e, para mais, a depender do tipo de prática educativa que é acessada, pode fortalecer as desigualdades sociais, como então tornar a escola um instrumento de emancipação?

Capítulo 6: Afinal, o que a pandemia desnudou?

Será que nunca faremos senão confirmar
A incompetência da América católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que esta minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais zil anos

Trecho da música: Podres Poderes
Caetano Veloso (1984)

A pandemia da Covid-19 serviu como uma lupa sobre as contingências atuantes em cada escola, uma vez que elas foram pegas de surpresa e precisaram se reinventar para se adaptar à educação remota em um novo contexto. Isso fez com que elas tivessem que reavaliar seus processos pedagógicos e suas dinâmicas antes tão naturalizadas. No momento em que surgiu uma variável externa estressora do ambiente, cada escola precisou tomar decisões (muitas delas influenciadas por outras instâncias institucionais) de que rumo daria para se adequar à nova situação. Desse modo, as contingências naturalizadas ganharam holofotes, seja porque a própria escola precisou se olhar, seja porque toda a sociedade voltou seus olhos para a instituição escolar, assim como novas contingências também surgiram. As decisões tomadas e como cada escola montou seu ano letivo mostrou, muitas vezes, dificuldades antes presentes, assim como também suas habilidades de lidar com a mudança. Com isso, percebeu-se com mais nitidez o contexto da pandemia não só como cenário geral da pesquisa, mas como um ponto central para a análise das contingências atuantes.

Temos o hábito de naturalizar aquilo que nos é familiar (Soares, 2010). Desta forma, sair da superficialidade da análise baseada na naturalização das contingências em vigor como sendo estáticas, imutáveis, atemporais e inquestionáveis é uma tarefa de descortinamento do que está posto. E esse movimento de desvelar e demonstrar que aquilo que está sendo encarado como natural é, na verdade, uma cortina para abafar relações mantidas para fins específicos. Muitas vezes, é mexer em terreno arenoso. Uma vez que o objetivo é descortinar contingências, temos o objetivo aqui neste capítulo, portanto, de explicitar uma série de condições mais amplas que afetaram o jogo entre os contextos nas escolas e as ações da comunidade escolar. Então, para analisar uma contingência, é necessário olhar para essa unidade indissolúvel entre ações e contextos e como elas vão mudando. Nesse sentido, revela-se um enredo em que as pessoas envolvidas com as escolas ou com o contexto educacional mais amplo, direta ou indiretamente, estão agindo durante a pandemia da Covid-19. A crise desnuda as contingências, não só porque ela muda as contingências, mas porque deixa em evidência o que antes estava escondido, negligenciado, e é isso que queremos mostrar aqui.

Para compreender e descortinar as contingências que regem os processos e relações educacionais nas instituições estudadas a partir da pandemia do Covid-19 e à luz dos preceitos skinnerianos, trilhei caminhos interpretativos construídos pelas descrições densas de Geertz (1989). Dentro da perspectiva etnográfica, Geertz (1989) utiliza-se deste conceito de descrição densa elaborado por Ryle (1968). Para ambos os autores, ao se tentar entender o comportamento humano é necessário compreender toda a situação que o envolve, incluindo as práticas culturais as quais a pessoa que se comporta está inserida.

Esse tipo de interpretação vai ao encontro do que Skinner (2003) entende sobre a interpretação funcional. Camadas sobre camadas de interpretações que permitem entender ações em seu contexto, indo além de uma análise topográfica. Esta densidade está relacionada ao olhar de quem observa, uma vez que, desta forma, esta observadora busca construir uma coerência do que é observado (Soares, 2010). No entanto, essa construção de padrões a partir da observação não diz respeito a uma descoberta de uma verdade em si ou de alguma essência, mas de afirmação de um espaço *interim* entre eu e o mundo.

A escola como uma agência de controle (Skinner, 2003) deve então ser compreendida como um instrumento social que tem sua raiz e boa parte de sua história, inclusive até os dias de hoje, construída a serviço da manutenção de estruturas em torno do modo de produção vigente (Bourdieu, 1998; Gallo, 2004; Praxedes, 2015; Skinner, 2003). No entanto, este mesmo instrumento social pode contribuir por mudanças profundas em práticas enraizadas de forma que transforme a realidade da desigualdade, que contribua pela formação de pessoas críticas e engajadas (Freire, 2014; hooks, 2013). Como já foi dito, com a chegada da pandemia da Covid-19, muito do que antes estava escondido, normatizado, teve holofotes virados para si. Surgiu o desafio de se pensar então a escola e toda a rede entrelaçada envolvida.

Aqui nestas análises não me proponho a dar respostas engessadas sobre as contingências desnudadas pela pandemia da Covid-19, mas é um convite para fazer vocês atentarem para o que me foi sobressaltado durante esse tempo de construção dos dados e, assim, podermos refletir sobre nosso contexto atual. A partir do detalhamento das análises interpretativas, buscou-se explicitar o que emergiu de um longo processo, como dito anteriormente, de ir e vir nos dados (Geertz, 2000). Sendo assim, as sugestões de análises aqui presente mostram esse desenrolar de contingências que

atuaram nos dois primeiros anos de pandemia da Covid-19. As principais contingências aqui apresentadas, apesar de não serem exauridas em suas infinitas possibilidades de análise, foram selecionadas a partir do que ficou mais latente nesse período de acompanhamento das escolas.

Ambas as escolas respondem aos mesmos dispositivos legais e diretrizes, no entanto, existe uma prática cultural própria de uma escola pública convencional que é diferente da prática cultural da escola particular alternativa. Isso se dá inclusive pelo cruzamento de quatro fatores principais, como: ser uma escola pública ou privada, e inovadora ou convencional. Neste sentido, estas práticas culturais podem ser vistas como redes de padrões comportamentais entrelaçados distintas que visam o alcance de um produto, por sua vez, também distinto. Assim, aqui se torna importante retomar e aprofundar o que seriam os macroproblemas, as organizações e seus produtos, segundo Aguiar (2014), e, conseqüentemente, o que ele chamou de sistemas sociais funcionalmente especializados.

Aguiar (2014), influenciado pelo o que Skinner (2003) elaborou sobre o que seria uma organização social, discorre que esta tem como base a ideia de domínio de uma pessoa (ou um grupo de pessoas que podem ser proprietárias, administradoras ou líderes) sobre a disponibilidade de um reforçador de forma a controlar o comportamento de várias pessoas com o objetivo de gerar um produto. Em contrapartida, este produto tem que ser capaz de reforçar o comportamento de pessoas que o autor chamou de externas⁴⁴ à organização que se utilizam deste serviço. Ademais, o comportamento da pessoa que lidera também é reforçado à medida que mais pessoas passam a utilizar o serviço.

⁴⁴ Para o contexto educacional, podemos dizer que não necessariamente são pessoas externas à instituição aquelas que utilizam o serviço da escola: em primeira instância a própria estudante e, por conseguinte, sua família. No entanto, no sentido do autor, “externas” se refere ao fato de ser quem utiliza o serviço e não quem o oferta.

Essas características elencadas por Aguiar (2014, p. 67) sobre organizações fez com que o autor elaborasse uma “versão sob uma perspectiva analítico-comportamental do conceito luhmanniano⁴⁵ de sistema social funcionalmente especializado”. Para o autor, este tipo de sistema emerge quando as organizações se especializam no cumprimento de determinadas demandas sociais que atendem solução de problemas recorrentes relacionados à sobrevivência e reprodução dos grupos sociais humanos, os chamados macroproblemas sociais. Os sistemas sociais funcionalmente especializados são:

[...] constituídos por normas sociais em rede que governam o comportamento das pessoas de determinada sociedade com base no reforço ou punição de determinadas condutas - omissivas ou comissivas - pressupostas como, respectivamente, favoráveis ou desfavoráveis ao cumprimento da função social que caracteriza o sistema em questão (Aguiar, 2014, p. 73).

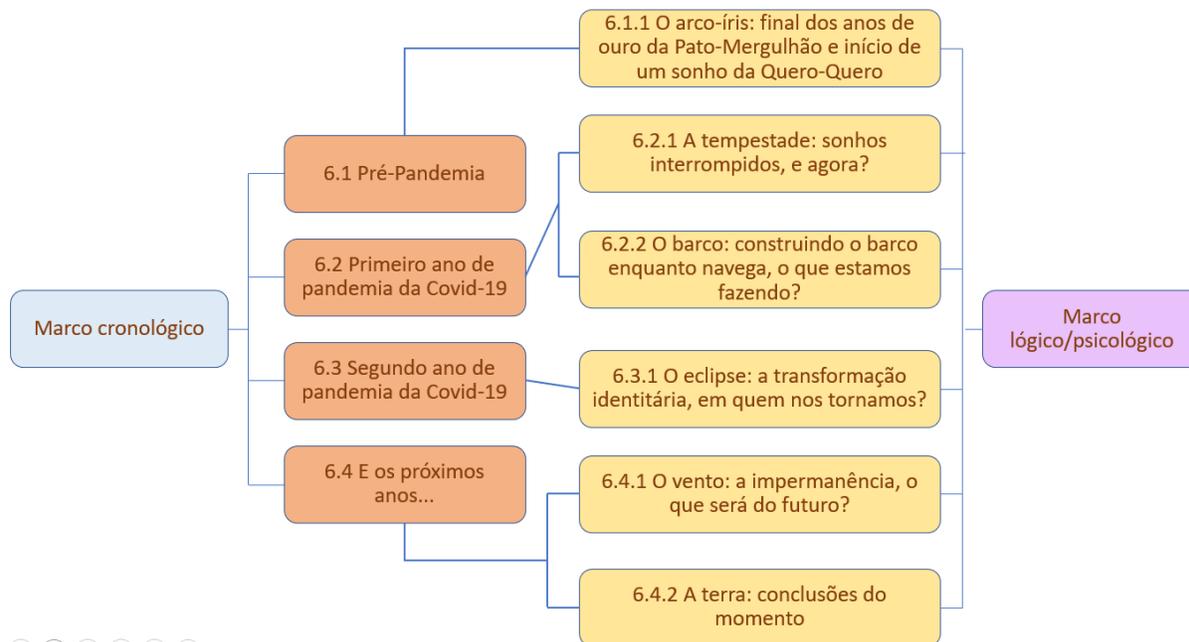
Neste sentido, como aponta Aguiar (2014), a instituição escolar tem como macroproblema a questão da socialização de pessoas e como produto o próprio ensino. No entanto, esta análise não é suficiente para entendermos aspectos relativos a relações de poder envolvidas em cada instituição, pois, apesar de a instituição educacional de forma genérica fazer parte de um mesmo sistema social, elas respondem a contingências distintas. As contingências atuantes em cada uma das escolas acompanhadas a partir da compreensão da combinação escola pública + convencional + Plano Piloto do DF é diferente da que atua na combinação escola particular + transformadora + interior de Goiás, ambas em um contexto de pandemia. Desta forma, devemos pensar em responder de que socialização e de que ensino estamos nos referindo em cada uma delas, ou seja, quais

⁴⁵ Niklas Luhmann (1927-1998) foi um sociólogo alemão considerado um dos principais teóricos sociais do século XX que elaborou uma teoria para investigar os sistemas sociais (Aguiar, 2014).

concepções por trás da ideia genérica de socialização e de ensino atuam em cada uma das escolas. Partir de uma noção genérica sobre o macroproblema (socialização de pessoas) e sobre o produto (ensino) pode acabar deixando os objetivos educacionais difusos e reprodutores acríticos de práticas típicas de uma organização educacional que muitas vezes está a serviço de interesses sobre a manutenção da imobilidade social.

As análises que se seguem foram organizadas a partir de dois tipos de marcos importantes: o marco cronológico e o marco lógico/psicológico. O marco cronológico diz respeito a momentos temporalmente relevantes: pré-pandemia; primeiro ano de pandemia da Covid-19; segundo ano de pandemia da Covid-19; e os próximos anos. Enquanto que o marco lógico/psicológico consiste na explicitação das experiências passadas por cada uma das escolas: o arco íris; a tempestade; o barco; o eclipse; o vento; e a terra. Abaixo há um organograma com o intuito de nortear você leitora sobre a organização dos marcos citados (Figura 7).

Figura 6. Caminho das análises: marcos cronológico e lógico/psicológico



Fonte: Elaborado pela autora.

6.1 Pré-pandemia

6.1.1 O arco-íris: final dos anos de ouro da Pato-Mergulhão e início de um sonho da Quero-Quero

Antes da chegada da pandemia, a Escola Pato-Mergulhão estava vivendo o último ano (2019) de uma era de muita ascensão, iniciado no ano de 2015 com a chegada do IRC. Foram 5 anos de uma construção intensa de uma educação significativa, como já foi explicitado do tópico 1.3 do Capítulo 1.

Nossa escola é reconhecida mundialmente como uma escola transformadora. É muito impactante pensar que uma escolinha pequena, no interior do Goiás, em tão pouco tempo, conseguiria construir uma educação pautada na educação para a felicidade e para a cultura de paz. Foi um trabalho árduo, mas muito gratificante, era muito gostoso trabalhar nessa escola, a gente via de fato a coisa acontecendo. Foram os melhores 3 anos de trabalho da minha vida e olha que eu tenho 20 anos de experiência (diário de campo - trecho do relato da Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Este histórico de sucesso terá impacto no desenrolar dos anos de pandemia, o que será elaborado nos próximos tópicos.

Já na Escola Quero-Quero, o início de 2020 foi o começo de uma esperança de transformação da escola com a chegada da diretora Martinha. Foi um processo desafiador, uma vez que as contingências que mantêm o controle social presente na educação pública são tão fortes que tornam muito alto o custo da resposta de tentar fazer qualquer tipo de transformação. Para elaborar uma identidade escolar inovadora, muitas vezes, acaba por depender da figura de quem está à frente da escola naquele momento e da sua equipe. Na Escola Quero-Quero, apesar de ser uma escola sem reconhecimentos formais de inovação, com a chegada da Martinha, ocorreram várias decisões e posicionamentos com potencial transformador.

[...] e assim, o meu amor pela educação se estende aos alunos. Quando eu vim de remanejamento que eu cheguei na *Quero-Quero* me apaixonei pela escola, pelo prédio, pela estrutura [...] Eu vi a quantidade de áreas ociosas ali, aquelas crianças todas dentro de uma sala de aula sem usufruir daquele espaço maravilhoso que tem na *Quero-Quero*. Me deu assim, mesmo que quase beirando aposentadoria, uma expectativa de mudar a realidade dos alunos da *Quero-Quero*, porque nós temos espaço e possibilidades para isso. E a partir daí veio o desejo de me candidatar a direção para poder oferecer aos meninos muito do que eles não têm em casa e a escola tem espaço para poder oferecer. Então para mim é um desafio a direção de escola com mandato de dois anos, que eu sei que é pouco, mas, assim, trabalhando muito correndo atrás de vários projetos, de vários sonhos, já consegui vários projetos, pretendo deixar a direção percebendo o grau de felicidade e de pertencimento maior nos alunos da escola (diário de campo - trecho de entrevista com Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Neste sentido, uma vez que é possível estabelecer transformações dentro da escola que mudam o paradigma de ensino enraizado, mesmo que lentamente, possibilita que aquela comunidade escolar, principalmente as estudantes, entre em contato com contingências que podem quebrar as estruturas de poder instauradas há tanto tempo. É perceptível pelos posicionamentos de Martinha, como veremos mais à frente, que suas ações são pautadas na educação como prática da liberdade (Freire, 2014), o que acaba sendo um importante norteamento para as ações da escola. Além disso, seu olhar demonstra também a quebra com uma concepção de ensino que culpabiliza a estudante por seu fracasso escolar (Aquino, 1998; Luengo, 2010), direcionando a possibilidade do sucesso para as práticas que são ofertadas, ou seja, para as contingências atuantes no processo de ensino-aprendizagem (Skinner, 2003).

Quando a gente fala que esses meninos não querem nada, eles querem sim, nós é que não estamos sabendo reconhecer o que eles querem. Eu acho que nós educadores estamos oferecendo para os alunos aquilo que nós queremos, não o que eles querem e precisam, porque é uma geração diferente (diário de campo - trecho de entrevista com Martinha, diretora da Quero-Quero, 2020).

Esse processo de potencial mudança na perspectiva educacional da escola a partir da chegada da Martinha também influenciou em como a escola lidou com o contexto de pandemia, o que será melhor elaborado nos próximos tópicos.

6.2 Primeiro ano de pandemia da Covid-19

Com a chegada da pandemia, como já relatado em momentos anteriores, as escolas tiveram que se adequar a este novo contexto, que, na época, ainda não se sabia o desenrolar da situação. Vários decretos foram sendo publicados ao longo do primeiro ano de pandemia para orientar as escolas sobre os fechamentos presenciais e os retornos virtuais ou presenciais das aulas, em que os principais serão citados neste capítulo. Além disso, alguns decretos também orientaram sobre questões relativas às escolas, como calendário letivo, merenda escolar, acesso à internet, entre outros - também serão citados àqueles importantes para a compreensão do enredo da história.

A Escola Quero-Quero, por se situar no DF responde à decretos específicos emitidos pelo seu governo. Já a Escola Pato-Mergulhão, como está situada no estado do Goiás, no município de Alto Paraíso de Goiás, responde a decretos emitidos por ambas as esferas de poder: estadual e municipal. Quando houve divergências entre orientações de cada esfera, entrou-se em um debate de qual orientação deveria seguir e foi confirmado com a secretaria de educação do estado que sempre deveria prevalecer a diretriz que restringisse mais, ou seja, a escola tinha que acatar o decreto mais restritivo que era emitido, seja municipal ou estadual. Por isso, ao longo do trabalho, vocês irão perceber que as datas e decisões tomadas para orientar cada escola tiveram suas particularidades.

6.2.1 A tempestade: sonhos interrompidos, e agora?

No DF, o primeiro decreto foi emitido no dia 11/03/2020 em que ficaram suspensas por 5 dias (até 16/03/2020), prorrogáveis por igual período, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada (Brasil, 2020m). Em pouco tempo, outros decretos foram emitidos adiando esse retorno. Um no dia 14/03/2020, suspendendo por 15 dias (até 29/03/2020), a contar a partir do dia 16/03/2020 e orientando que nas escolas públicas essa suspensão teria que contar como recesso/férias de julho (com duração de no máximo de 15 dias). Já para as escolas privadas ficou permitida a escolha entre antecipar as férias ou determinar a suspensão das aulas, fazendo os devidos ajustes no calendário. (Brasil, 2020n). Nos dias 19/03/2020 e 23/03/2020 foram emitidos mais 2 decretos que suspendiam as atividades até o dia 05/04/2020. (Brasil, 2020o; Brasil, 2020b).

Ao receber a notícia do fechamento da escola, todas ficaram bastante abaladas, principalmente porque já estava começando um movimento de iniciação de projetos que a Martinha tinha pensado para a escola.

Então eu fiz um projeto de revitalização da quadra, já estou quase com verba garantida para a quadra. Nós vamos construir um galinheiro pra eles trabalharem a questão da compostagem, do alimento, vamos trabalhar na horta. Nós adquirimos um *slackline* pra eles brincarem, trabalharem o equilíbrio e vamos fazer a jardinagem. Então estamos trabalhando para tornar aquele espaço, aquilo tudo ali útil, daí eles verem um retorno do trabalho deles, plantando, cuidando, colhendo. Conversamos com os professores de ciências para desenvolver um projeto de compostagem, de jardinagem. Isso ia acontecer, estava até começando a acontecer, o galinheiro já estava sendo feito, mas agora quando voltar nós vamos retomar essa revitalização do espaço da quadra. Estou tentando adquirir uma verba para transformar um espaço que eu tenho que é uma escadaria, pra transformar em um anfiteatro [...] Eu vou te mandar um projeto aí que foi autorizado o funcionamento da escola para o segundo turno [contraturno], os alunos do matutino poderem ficar pro

vespertino e os do vespertino virem de manhã para aula de reforço, aí já reservei duas salas e aí a regional da SUBEB [Subsecretaria de Educação Básica] já liberou. E aí já tem a proposta da regional de transformar nossa escola a partir do ano que vem em escola de tempo integral exatamente por causa desses projetos de otimizar os espaços da escola para questões mais utilitárias envolvendo cultura, esporte, lazer e O próprio estudo. Aula de música também consegui 3 professores voluntários que vão dar aula que a gente tem um projeto de criar uma banda na escola. Isso tudo tá fluindo (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Segundo Martinha, emocionalmente foi um momento bem desafiador, pois tiveram que lidar com a suspensão de todas estas movidas que iriam iniciar na escola. Foi necessário suspender vários sonhos.

Muitas frustrações, muitos projetos que já tinham iniciado e que foram interrompidos. Mas assim, não podemos demonstrar, em momento algum, essa frustração, porque somos os adultos, somos os educadores e vamos manter firme a escola dessa maneira (diário de campo - trecho de entrevista com Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Durante a primeira semana após o primeiro decreto, iniciou-se uma busca ativa para entrar em contato com os alunos, ao mesmo tempo em que a equipe continuou se reunindo durante o recesso para poder discutir o que seria feito no período de suspensão. A diretora Martinha achou essencial ir atrás o quanto antes das estudantes para que estas não ficassem desamparadas, principalmente pela interrupção abrupta das aulas, pois não houve tempo para o diálogo, para a preparação.

A pandemia foi não só para mim, como para escola e para toda sociedade uma frustração. Foram sonhos que foram estagnados, e aí no primeiro momento, sem uma oportunidade de uma despedida, eu me senti na obrigação de ter contato com os alunos, com as crianças (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora Escola Quero-Quero, 2020).

Em reunião pedagógica, ficou decidido entre a equipe que algumas professoras iriam ministrar aula de forma voluntária, sendo: matutino – inglês, ciências, educação física; e vespertino – geografia, educação física e artes. De 16 professoras no total, somente 4 se recusaram a dar aula voluntariamente, pois, segunda elas, estavam seguindo as orientações do SinproDF (Sindicado dos Professores do DF). Enquanto isso, foi feita uma reunião com as famílias para avisar que as professoras iriam trabalhar voluntariamente durante o período de suspensão das aulas e, então, começou a se coletar os contatos e a agendar a data de retorno das atividades remotas.

Ficou decidido usar a plataforma *Meet* em que foram criados os e-mails institucionais por um servidor da Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA). Ficou decidido também o uso do *Google Sala de Aula (GSA)* como plataforma de postagens e entrega de atividades e de compartilhamento de links das gravações de aulas assíncronas. As professoras, durante este período, tiveram autonomia de decidir se as aulas se dariam de forma síncrona ou assíncrona, mas privilegiando o turno original de aula no presencial.

No dia 01/04/2020, a suspensão das atividades foram prorrogadas por mais 2 meses, até o dia 31/05/2020 (Brasil, 2020p). E no dia 22/05/2020 as atividades ficam suspensas por tempo indeterminado (Brasil, 2020q). Enquanto isso, a Escola Quero-Quero se manteve ofertando as aulas de forma voluntária na tentativa de garantir o suporte para as estudantes e também buscando cada vez mais captar aquelas estudantes e famílias que estavam ausentes. A escola expressava que sua preocupação principal era em como evitar a evasão. Nota-se uma sensibilidade ao contexto maior das estudantes.

A escola está tentando, nós aqui estamos tentando fazer com que essa pandemia não afete tanto nosso emocional, esse distanciamento não promova a evasão escolar, não promova o desânimo. Estamos buscando formas de fazer com que esses meninos se sintam alunos, se sintam na Quero-Quero, se sintam presentes. (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

A Quero-Quero vivia um clima de angústia, pois suas estratégias, construídas durante um período extremamente imprevisível e sem muito tempo para planejamento, não haviam sido exitosas em todos os casos. Mesmo sabendo que seria impossível ter um sucesso absoluto, a frustração nesse momento era patente. Um dos problemas apontados era que, apesar do mandato de realizar aulas online, muitas estudantes esbarravam com o obstáculo mais básico de não ter acesso a um aparelho, seja porque ele não estava disponível no lar, seja porque era compartilhado por mais de um membro da família para fins de estudo e trabalho.

Então, a dificuldade, o que torna as coisas mais difíceis, é saber que tem 20% que não tá participando disso [das atividades remotas]. E que muitos desses que foram cadastrados que tiveram acesso tem dificuldade, às vezes por falta de recurso mesmo, o aparelho, o pai que trabalha. Então a gente percebe que ainda é deficitário [o alcance do trabalho para todas as estudantes], mas eu acho que isso ainda vale a pena. (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

No entanto, na mesma entrevista, Martinha relata como a flexibilidade na busca de soluções diminuiu a ausência das estudantes em uma proporção muito significativa (de 20 para 10%). Isso indica que a escola estava adotando um formato experimental e flexível, aberto a mudanças frente àquilo que não funcionasse:

Esses 20% de alunos que eu não consegui contactar agora já caíram para 10, porque quando eu comecei agora a gincana através do *Instagram* e através do *WhatsApp* eu consegui mais adesão. Por e-mail eu não consegui, então diminuí pra 10% e esses 10% são os alunos com situação de extrema carência. (diário de campo - trecho de entrevista com Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Skinner (1968) defendeu que toda educação deve ser experimental, aberta a mudar quando não ocorre a aprendizagem ou quando há desigualdade no acesso e, assim, repensar suas próprias práticas de modo a adaptá-las a partir de efeito observado. Neste sentido, a educação deve estar pautada no trabalho processual de transformação, abandonando práticas enrijecidas.

Segundo Martinha, na Escola Quero-Quero o perfil de suas famílias são classe média baixa ou baixa renda, tendo, em média, 10% em situação de extrema vulnerabilidade social.

[...] aqui na Quero-Quero, fui percebendo a realidade diferente, o perfil do nosso aluno aqui em Brasília são crianças que não tem noção de pertencimento, são crianças que tem uma carência afetiva muito grande, uma carência financeira, um estado social e emocional muito diferente daquelas crianças com que trabalhava no interior, [...] mas os desejos, os anseios, os medos são os mesmos. Eles querem crescer, se mostrar, serem vistos e assim o meu amor pela educação se estende aos alunos. (diário de campo - trecho de entrevista com Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Por ser uma escola que se encontra no Plano Piloto de Brasília, acaba que, comparada às escolas do entorno, atende a um recorte com um pouco mais de condições financeiras. No entanto, em certo sentido, apresenta dificuldades bastante semelhantes dentre as escolas públicas no Brasil durante a pandemia. Devido à falta de acesso à tecnologia adequada para estar presente nas aulas remotas e, por muitas vezes, as estudantes terem tido que voltar a trabalhar ou cuidar da casa e das irmãs, ou devido, ainda, ao aumento da violência doméstica, a força-tarefa para manter essas estudantes na escola é ainda mais desafiadora.

No dia 03/06/2020 é emitido um decreto que “dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. As atividades educacionais não presenciais serão validadas como efetiva carga horária letiva e acontecerão de forma gradativa”. No decreto ficaram estabelecidas três fases de preparação para o retorno:

Fase 1: acolhimento e formação dos profissionais da educação, planejamento e produção das atividades não presenciais;

Fase 2: levantamento sobre turmas/estudantes, modulação de pessoal (se necessário), produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação;

Fase 3: retorno dos estudantes de forma não presencial, produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação.

Neste decreto estava prevista somente a data para a Fase 1, que era o dia 05/06/2020. No entanto, as datas das outras fases ainda seriam definidas. (Brasil, 2020s). A partir do Calendário Escolar Anual da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Brasil., 2020t) emitido pela SEEDF, foi possível confirmar que as fases 1 e 2 ocorreram no período entre os dias 22/06 e 10/07 de 2020. Neste período, foi oferecido um curso breve de formação pela SEEDF, no entanto, a própria equipe ofereceu suporte interno no treinamento das plataformas, pois o curso era insuficiente para atender ao que as professoras necessitavam. Seu Estrelo foi um professor que coordenou várias reuniões

durantes sábados para ensinar a equipe, as famílias e as estudantes em como usar as plataformas e se preparar para as aulas em formato remoto.

No Goiás, o primeiro decreto foi emitido no dia 13/03/2020 ficando suspensas pelos próximos 15 dias as aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados. (Brasil, 2020r). Logo em seguida, no dia 17/03/2020, foi emitido o primeiro decreto do município de Alto Paraíso de Goiás, em que também suspendia, até o dia 31/03/2020, as aulas em todas as unidades de ensino do município, públicas e privadas. (Brasil, 2020d). No dia 20/03/2020 a suspensão das atividades foi prorrogada até o dia 04/04/2020 em Alto Paraíso de Goiás (Brasil, 2020l).

Quando o primeiro decreto do Goiás saiu era uma sexta-feira e não foi possível avisar a todas as famílias a tempo para cancelar a aula, assim algumas estudantes acabaram vindo. A partir da segunda-feira seguinte, dia 16/03/2020, a escola não abriu mais presencialmente. Nesta semana do dia 16/03 a escola iria iniciar o processo de apresentação de projetos do fim do primeiro bimestre. Então foi mandado um e-mail para as famílias explicando que elas deveriam aproveitar os 15 dias de fechamento para terminar o que já estavam fazendo para os projetos. Neste primeiro momento, toda a comunicação da escola com as famílias foi feita pela Cagaita, via secretaria, pelo único e-mail institucional que a escola possuía até então. Cagaita então reenviava esses e-mails para as professoras conforme as respostas das famílias (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Assim, as estudantes deveriam finalizar as pesquisas e as apresentações e gravarem vídeos delas em casa apresentando a finalização dos projetos. Então o que elas já iriam fazer no presencial, agora iria acontecer virtualmente, através das entregas dos vídeos. E quantos às professoras, nestes 15 dias elas tinham somente que aguardar os vídeos serem enviados para avaliarem os projetos

finais. Ao mesmo tempo, para a gestão foi um momento de muita observação do que estava acontecendo no Brasil e ao redor do mundo (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Na primeira semana todas ainda achavam que a escola iria retornar, mas já na segunda semana, mesmo sem ter saído nenhum novo decreto ainda, foram percebendo que provavelmente iria demorar mais para voltarem as aulas presenciais. Diante disso, a gestão já começou a conversar sobre outra forma de comunicação com as famílias que fosse mais direta e mais sustentável a longo prazo. No fim da segunda semana, então, a gestão já foi orientando as professoras de que se formariam grupos de *WhatsApp* para ter uma comunicação mais próxima e rápida. Então no final dessa segunda semana foi mandado um novo e-mail para as famílias pedindo para que mandassem os contatos para que as professoras pudessem adicioná-las nos grupos de cada turma (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

A Escola Pato-Mergulhão era uma escola que, no presencial, já tinha aplicado essa postura em sua prática educativa. Sendo uma escola norteadas principalmente pela pedagogia de projetos com forte preocupação com o trabalho socioemocional das estudantes, como já explicado no Capítulo 1. Durante os primeiros meses de pandemia, uma das suas principais preocupações foi justamente com o suporte emocional dado para as estudantes, famílias e equipe. Desta forma, pôs em prática o acolhimento ao momento desafiador que todas estavam passando.

Nós discutimos com a equipe que essa carga horária do *Zoom* era principalmente para se manter o contato social, que essa era a função, mas que de verdade a parte de conteúdo, a parte de estimulação escolar continuaria por atividades. [...] O *Zoom* era muito mais para se manter vínculos, pra ser saudável e se manter o contato social. Então existia mesmo um

olhar de “menos é mais”, não era nesse primeiro momento conteudista, era de muito acolhimento, calma. Nesse primeiro mês de abril estava todo mundo em pânico, então era bem uma orientação de deixar, o que viesse estava ótimo, não tinha que cobrar, não tinha que reclamar. Era para os professores acolher e cuidar. (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Ambas as escolas, em níveis diferentes de necessidades, em um primeiro momento tiveram uma preocupação semelhante: como captar, acolher e manter as estudantes nas escolas? Então, ambas fizeram um processo decisório para conseguir manter uma parceria com suas estudantes, pois desde o princípio as escolas se posicionaram enquanto espaços de suporte e amparo. Ao final de um ano, ao avaliar a evasão escolar, ambas ficaram satisfeitas com o que conquistaram, no sentido de que conseguiram manter boa parte das estudantes na escola.

Então, neste início da pandemia, a maior preocupação foi com o acolhimento, em um momento tão negativamente impactante. No entanto, nota-se uma diferença importante: na Pato-Mergulhão fala-se em famílias “tirarem as estudantes da escola” (enquanto, na Quero-Quero, a preocupação era que as estudantes não estavam tendo acesso). As contingências atuantes nestes dois casos são diferentes, embora a expressão da preocupação possa parecer topograficamente semelhante. Na Quero-Quero, instituição pública, expressa-se frustração, em momento posterior, em não conseguir garantir o acesso equitativo de todas ao novo formato. Na Pato-Mergulhão, a preocupação é relativa à decisão das famílias em não querer mais fazer parte da escola.

Nossa maior preocupação é em como acolher todos os estudantes e famílias, além da própria equipe. Porque tá sendo um baque pra todo mundo. A gente tem que fazer um esforço em equipe pra poder conseguir manter contato com todas as famílias. Mas a gente tem muito medo também das famílias tirarem os estudantes da escola. Porque muitas falam que não vão ficar pagando mensalidade pra ficar com o menino em casa. Fizemos acordos pra reduzir as mensalidades e ainda bem que tivemos aquela ajuda do governo pra pagar

50% do salário da equipe. (diário de campo - trecho de entrevista com a Cagaita, diretora administrativo/financeiro da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Além do que, há forte ênfase na perda de insumos financeiros e no perigo da instituição se tornar insolvente:

Mas a gente tá vendo muitas escolas fechando, falindo, principalmente pros pequenos, porque não querem deixar os menores em tela. E aí como a gente vai fazer? A gente tá tentando, até agora poucos saíram. Ainda bem (diário de campo - trecho de entrevista com a Cagaita, diretora administrativo/financeiro da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Um reflexo dessa relação de prestação de serviço, em que se evidencia que as famílias da Pato-Mergulhão estão comprando um serviço "diferenciado", está na observação de as famílias decidirem tirar ou não suas crianças e adolescentes da escola a depender do que está sendo ofertado, podendo inclusive se dar ao luxo de abrir mão e educar em casa. Há genuinamente a busca por um “serviço” específico que não estaria sendo “entregue”. Ademais, outro fator essencial é o poder de escolha destas famílias durante um momento tão desafiador. Enquanto na Escola Quero-Quero a preocupação era em ter acesso ao aparelho, na Pato-Mergulhão é em ofertar outra realidade considerada mais adequada, a partir dos critérios da própria família. Mais uma vez aqui evidencia-se que o sistema escolar acaba por fortalecer o capital cultural e econômico (Bourdieu, 1998) que as estudantes já possuem.

Uma estudante que a mãe mandou uma mensagem semana passada dizendo que sairia da escola, uma mensagem muito fofa eu posso até te encaminhar. [A justificativa dela foi] de que não concorda com esse método muito de tela né, muito virtual, e que ela prefere fazer um *homeschooling* e ou contratar algum professor (diário de campo - trecho de entrevista com uma professora da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Essa semelhança topográfica entre as preocupações das duas escolas, no entanto, com diferenças substanciais nas contingências vigentes, enfatiza nosso argumento de que a análise de Aguiar (2014) não capta estas nuances por se referir à "Educação" como se fosse um conceito monolítico. Este é um risco ao trabalhar com conceitos muito genéricos. A “educação” pode conter muitas realidades contraditórias e em conflito. O risco de interpretações excessivamente amplas e até ingênuas diminui quando as análises se debruçam com mais detalhe sobre realidades concretas, como no caso do estudo sobre pixação (Carvalho, Sandaker & Ree, 2017) citado no Capítulo 2, e como se procura fazer aqui.

É possível, então, observar uma dicotomia entre duas importantes contingências a que a escola Mergulhão respondeu. Por ser uma escola particular, ela, necessária e explicitamente, estava inserida no contexto de mercado em que as famílias reagiam pela lógica do consumidor que paga por um serviço e pode reclamar quando este serviço não atende às suas expectativas, afinal “o cliente é quem sempre tem razão”. Por outro lado, por ser uma escola cuja busca é trazer a transformação do ensino, respondeu também a contingências que regiam seus princípios filosóficos, entendendo a educação como um direito para a construção social do ser. No entanto, no final das contas, devido a gestão da escola ter tido insegurança nas decisões pedagógicas tomadas, não tendo nitidez diante das bases filosóficas a que a escola respondia, tornava-se mais desafiador sustentar as decisões tomadas, por exemplo, a valorização dos aspectos socioemocionais em detrimento do conteúdo durante o primeiro ano de pandemia.

Justamente por ser uma escola particular, a Pato-Mergulhão pôde ser beneficiada através de uma medida provisória do Governo Federal (Medida Provisória 936 de 1º de abril de 2020) que instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispôs sobre medidas

trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19. Este programa possibilitou:

[...] complementação salarial para nossa equipe escolar em cinquenta por cento por três meses (maio, junho e agosto; no mês de julho que é de gozo de férias não é possível a aplicação dessa MP). Assim, conseguiremos lhes oferecer um abatimento em cinquenta por cento das mensalidades por esse mesmo período ou enquanto surgirem novas diretrizes dos órgãos públicos competentes. Caso seja viável, para alguma família, contribuir com um valor acima desse percentual de desconto muito agradecemos, pois a sustentação da Escola até o fim do ano exigirá um sobre-esforço de toda a comunidade escolar (grupo gestor, equipe, padrinhos e madrinhas, colaboradores e famílias) (trecho de e-mail enviado no dia 30/04/2020 às famílias e a equipe da escola).

Esta medida foi prorrogada até o final do ano, garantindo este suporte até o fim letivo de 2020 e retornou a ser ofertada no primeiro semestre de 2021. Desta forma, a escola recebeu incentivo financeiro por meio do governo federal para ter condições de continuar operando.

Enquanto as escolas particulares se beneficiaram da medida provisória citada anteriormente, houve morosidade para garantir os benefícios para a rede pública. Mesmo com decretos⁴⁶ emitidos sobre o pagamento de valores referentes à merenda escolar, o Conselho de Alimentação Escolar do DF (CAE-DF) fez uma denúncia ao Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF) por ainda não ter ocorrido o pagamento do benefício. Na sessão do dia 20 de maio, o Plenário do TCDF determinou prazo de 15 dias para manifestação da pasta (Feitoza, 2020). Somente então que as estudantes da educação básica da rede pública passaram a receber o auxílio.

⁴⁶ Nos dias 15/03/2020 (Brasil, 2020a) e 05/04/2020 (Brasil, 2020c), os decretos definiram que as estudantes da rede pública, cadastradas e beneficiadas no bolsa família, terão direito a alimentação escolar durante o período de suspensão através de um Cartão Material Escolar (1 refeição - 59,70; 2 refeições - 119,3; 3 refeições - 179,10).

Uma das promessas do governo do DF foi relativa à distribuição gratuita de internet para estudantes e professoras⁴⁷. No entanto, o processo foi moroso. Somente em setembro de 2020 começou a haver a distribuição para que as estudantes pudessem ter acesso às aulas, mas ainda assim nem todas conseguiram o benefício. Além disso, também havia sido prometido que estudantes que ainda não tivessem acesso iriam contar com um serviço de entrega e recolhimento de materiais impressos. Porque, até então, as famílias que estavam indo às escolas para buscar os materiais e também para entregar as atividades realizadas. No final de outubro de 2020, Ellen me informou que as estudantes que não tinham acesso à internet começaram a receber o material em casa a cada 15 dias, através de um serviço de entrega. Sem contar que, para garantir os aparelhos eletrônicos para as estudantes, foi necessário um esforço coletivo por parte da escola, com a coordenação da diretora Martinha, para conseguir doações de aparelhos. Além de ter conseguido alguém que fizesse conserto de alguns para levar para as estudantes que não tinham, impulsionando a escola a pensar em soluções criativas para situações que deveriam ter sido resolvidas a partir de apoios oficiais por parte do governo do Estado e Federal.

Estes dados mostram que os desafios enfrentados pela Escola Quero-Quero partiam de um lugar anterior a discussão da metodologia de ensino em si. A escola teve que, antes de qualquer coisa, preocupar-se com a garantia de direito ao acesso à educação, dependendo de iniciativas próprias para conquistá-lo. Neste sentido, como estas questões de base na Escola Pato-Mergulhão estavam garantidas, havia mais espaço para se pensar, em um primeiro momento, na adaptação do ensino do conteúdo em si ofertado às estudantes. Este abismo entre as oportunidades oriundas em

⁴⁷ Link de acesso [indisponível] <https://www.educacao.df.gov.br/operadoras-de-internet-movel-ja-podem-se-credenciar-para-oferta-do-servico-na-rede-publica-de-ensino/>; <https://www.educacao.df.gov.br/internet-gratuita-para-estudantes-e-professores-comeca-a-ser-liberada/>

cada escola escancara a falta de interesse político para a garantia de funcionamento pleno da educação pública no Brasil, o que fragiliza mais uma vez o sistema democrático. Não há como haver uma democracia saudável se somente as elites alcançarem uma educação de qualidade, pois vai contra um princípio importante que deve estar presente em qualquer democracia: a empatia com o outro (Nussbaum, 2015).

Em 03/04/2020 foi emitido um novo decreto pelo o Goiás (Brasil, 2020f) suspendendo as atividades das instituições de ensino públicas e privadas até o dia 19/04/2020. E no mesmo dia o município de Alto Paraíso de Goiás emitiu o decreto⁴⁸ suspendendo até o dia 30/04/2020.

O segundo decreto confirmou a desconfiança que vinha fermentando entre as gestoras. Agora a proibição de aulas presenciais seria estendida para mais 1 mês. Neste momento, a gestão, juntamente com as professoras, já estava fechando os grupos de *WhatsApp* e já estava baixando e se familiarizando com a ferramenta de vídeo chamada *Zoom*. Foi então enviado um novo e-mail para as famílias informando que naquele mês a escola continuaria virtualmente e quais plataformas seriam utilizadas: para aulas virtuais seria o *Zoom*; para a comunicação direta seria o *WhatsApp* e para a postagem de atividades seria o *Google Sala de Aula (GSA)*. Com as professoras foi feito um breve treinamento sobre o uso das plataformas e para quem tinha maior dificuldade foi ofertado um suporte mais próximo.

Então a primeira semana de abril foi bastante conturbada e desafiadora, uma vez que todas ainda estavam se familiarizando com as novas ferramentas e aderindo ao uso. Diante dessa nova situação de encontros remotos, então a gestão se reuniu com as professoras para que cada uma sugerisse uma carga horária que achasse adequada para a faixa etária das estudantes que era

⁴⁸ Link de acesso [indisponível] <https://www.altoparaíso.go.gov.br/NOVO/Data/PJ/Legis20200408130749.pdf>

responsável. A gestão, por sua vez, foi mediando essas decisões para que a proposta de carga horária para cada turma estivesse em um *continuum*. Não foi uma decisão fácil, pois dentro da equipe haviam pessoas que defendiam maior carga horária de aula enquanto outras eram veementemente contra a exposição prolongada às telas. Ao mesmo tempo que não havia nenhum tipo de diretriz de instâncias superiores que auxiliasse nessa decisão (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Ficou decidido que o contato através do *Zoom* seria principalmente com a função de se manter o contato social, vínculo e o acolhimento de todas. E que a parte voltada para a estimulação escolar continuaria através das atividades passadas para casa. Para isso, as professoras tiveram que desenvolver e mandar atividades para casa pelo GSA. Esta decisão foi tomada em virtude de se perceber que naquele momento o mais importante era ter calma e acolher às necessidades de cada uma, que o conteúdo não era prioridade, então não seria cobrado nada neste sentido. No entanto, esta decisão teve impacto muito variado em cada família, vieram muitas reclamações em sentidos opostos. Enquanto umas diziam que era pouco tempo e pouca atividade, que as filhas estavam sem ter o que fazer em casa, outras famílias diziam que era muita demanda, que não estavam dando conta e que as estudantes estavam sobrecarregadas, cada uma respondendo a contingências bastante distintas e, inclusive, conflitantes. Como não havia nenhum tipo de direcionamento de outras instâncias e nem estudos, na época, que sugerisse possibilidades, estava difícil para a escola defender seu posicionamento, sendo questionada pelos dois lados, ora como se estivesse sendo fraca ora como se tivesse sendo exigente demais (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

A gestão avaliou que seria importante fazer reuniões com as famílias para que todas pudessem se ouvir e pensar juntas em soluções para o momento. Foi marcada uma reunião por turma com o objetivo de acolher as famílias e construir em conjunto a estratégia a ser utilizada na escola. Para a gestão foi um momento bem exaustivo, pois tiveram reunião todas as tardes por duas semanas fora do horário convencional de trabalho. Durante as reuniões, novamente ficou explícito o quanto cada família estava pedindo direcionamentos até opostos, mas foi um importante momento de escuta e de acolhimento de todas e para que as famílias vissem o desafio de chegar em um consenso que agradasse à todas. Parece que as famílias se abriram a conhecer essas contingências conflitantes que as mantinham na escola. Isso não era evidente antes da pandemia, pois as demandas contraditórias estavam todas sendo atendidas. Elas se bifurcaram no momento da crise. Novamente, a crise revelou a complexidade das contingências envolvidas, que antes não apareciam com tanta nitidez. Assim, com base nos feedbacks das famílias foi construída uma nova proposta em conjunto com as professoras relativa à carga horária. E logo em seguida chegou o novo decreto (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

No dia 20/04/2020 o município de Alto Paraíso de Goiás determinou a suspensão das atividades presenciais até o dia 30/06/2020⁴⁹. Não foi dada a possibilidade de modificar o calendário letivo antecipando as férias, como aconteceu no DF, e assim a escola continuou funcionando de acordo com o calendário estabelecido antes da pandemia. Qualquer nova decisão foi adiada para depois das férias do meio do ano, a depender do cenário que se formasse e dos decretos que poderiam vir.

⁴⁹ Link de acesso [indisponível] <https://www.altoparaíso.go.gov.br/NOVO/Data/PJ/Legis20200505123736.pdf>

Quando se percebeu que a escola teria que permanecer em formato remoto por mais tempo, a Pato-Mergulhão começou então a discutir sobre ter aula propriamente dita pelo *Zoom*. Desta forma, decidiu-se que os encontros virtuais pela plataforma passaram a ter o objetivo também de trabalhar os conteúdos típicos de cada turma, no entanto, com tranquilidade, pois a carga horária estava bem mais reduzida se comparada ao presencial e não seria possível dar a mesma aula no virtual.

Com essa decisão, evidenciou-se outra questão premente: como iriam fazer com as estudantes que estavam ausentes, que não estavam entregando nenhuma atividade ou com as famílias que estavam visivelmente colapsadas? Questionou-se qual seria o nível de cobrança de desempenho nesse novo cenário. Esta foi uma realidade no mundo todo, incluindo as instituições de ensino superior. Diante do desafio de garantir a permanência das estudantes em sala de aula a despeito de várias interferências estruturais, a avaliação educacional foi bastante discutida (Instituto Unibanco, s.d.). A pandemia abriu espaço para que novos formatos educacionais e, conseqüentemente, avaliativos ganhassem força. Foi preciso discutir e elaborar atividades que promovessem o aprendizado de forma coerente com o contexto o qual estavam inseridas (Instituto Unibanco, s.d.; Jimenez, 2020).

A escola conseguiu fechar os relatórios avaliativos do primeiro bimestre, pois ele se encerrou, como dito anteriormente, bem nas primeiras semanas. No entanto, no segundo bimestre já estava totalmente no virtual, então esse segundo relatório teria que ser escrito com base nesta nova realidade de muita dificuldade de muitas famílias. Somou-se uma orientação recebida através

da secretaria de educação do estado de que as escolas não poderiam reprovar nenhuma estudante por falta e deveria levar em consideração as dificuldades do contexto no processo avaliativo⁵⁰.

Um olhar renovado para o processo avaliativo, portanto, foi um efeito colateral da Pandemia que consideramos positivo. A instituição deixou de dar como entendido que suas avaliações eram justas. Este é outro aspecto em que a crise da pandemia colocou em evidência as contingências em vigor, uma vez que, às vezes, nem estavam mais avaliando dimensões relevantes da aprendizagem (ou talvez estivessem, mas o ponto é que isso não estava em pauta nem estava visível). Isso não quer dizer que a avaliação não fosse discutida antes, mas provavelmente não com essa intensidade e radicalidade, inclusive sobre serem justas ou não. Esta discussão dividiu opiniões entre a equipe, mas fez com que chegassem em um ponto em comum relativo a qual era o papel da escola naquele momento: a função enquanto escola deveria ser ofertar aulas, atividades, momentos de interação, de troca e de acolhimento, mas não teria a função de cobrar nada. Este foi mais um motivo que contribuiu para que aumentasse a carga de aulas pelo *Zoom* e de atividade, para que tivessem mais opções de oferta e as estudantes participariam do que dessem conta (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Sendo assim, ficou decidido em reunião geral com toda a equipe que ninguém poderia tirar insatisfatório⁵¹, mas poderia avaliar entre plenamente satisfatório ou satisfatório. E quem, em tese, teria o desempenho avaliado como insatisfatório, deveria ser escrito em relatório que “pela

⁵⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 de acesso [indisponível]

⁵¹ O processo avaliativo utilizado na escola é feito de forma integral ao longo do bimestre e ao final é escrito pela professora tutora um relatório de desempenho de cada estudante em que pode ser avaliada como: insatisfatório, satisfatório e plenamente satisfatório.

ausência nas aulas ou pela ausência de entrega de atividades não foi possível avaliar o desempenho da estudante naquele bimestre”. O que esse tipo de decisão tem de bom, que precisaria de um esforço deliberado para ser mantido após a pandemia? Vejamos alguns pontos: por exemplo, se uma estudante não entregou uma tarefa, há uma razão para isso. Não podemos avaliar como insatisfatório, pois não temos material na mão. E partimos do princípio de que há uma razão pela qual essa estudante não está comparecendo ou não está fazendo as atividades. Então, tentamos descobrir o que está acontecendo. Mas isso não deveria ser verdade sempre? Não há sempre razões válidas, que podemos desconhecer, inclusive internas à sala de aula, pelas quais alguém não está participando? Na pandemia, se estabeleceu uma atitude ainda mais explícita para a avaliação de (1) confiança em cada estudante (ela faria se pudesse, algo está acontecendo) e (2) de solução colaborativa (como podemos ajudar?). Seria maravilhoso que essa atitude de confiança e resolução conjunta dos problemas não fosse uma exceção da pandemia.

Sobre as faltas, continuou-se lançando-as faltas para conseguir ter controle da situação de cada estudante, mas isso não poderia levar a reprovação de ninguém. Para estudantes que estavam ausentes nas aulas virtuais ou sem entregar atividades a mais de duas semanas ou que a própria família sinalizava que estava com dificuldade, marcavam-se reuniões individuais para saber o que estava acontecendo, o que foi muito frequente. Destas reuniões se tiravam resoluções para cada caso para tentar solucionar a situação. E foi assim que se encerrou o semestre, e a escola entrou de férias (diário de campo – trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

6.2.2 O barco: construindo o barco enquanto navega, o que estamos fazendo?

No DF foi determinado que no dia 13/07/2020⁵² houvesse o retorno oficial das aulas ainda no formato remoto, além disso foi oficializado o uso do *Meet* como plataforma para vídeo chamada. E as professoras que não estavam trabalhando de forma voluntária voltaram a dar aula a partir da data oficial de retorno. Em relação às avaliações, ficou decidido que haveria uma primeira avaliação diagnóstica para reconhecer as necessidades de aprendizagem de cada estudante, atentando para os conteúdos que foram considerados pela equipe como os mais importantes para as estudantes. Além disso, mais uma vez reforçando que o foco principal era em tentar manter estas estudantes em sala de aula, garantindo seu interesse em participar e buscando formas que facilitassem a participação de todas.

Decidimos que seria o raciocínio lógico, coerência, coesão, sem se preocupar muito com detalhes, sem apego a cumprir currículo, mas voltado para diagnosticar alguma deficiência e tentando resgatar aquilo que não foi aprendido. Foi um trabalho mais para recuperar e buscar melhorar um pouco o pré-requisito dos alunos [...] A gente ainda não tinha uma previsão de retorno, então trabalhar no *Meet* de forma menos punitiva e mais no processo do aprendizado básico pra manter o aluno com interesse nas aulas. Todas as avaliações foram feitas pelo Formulário Google, mas cada professor, dentro da sua individualidade, do seu conteúdo e do seu trabalho. Os projetos continuaram os aulões no sábado, sábados letivos, a gincana. Foi uma parceria bem legal entre todos os servidores pra tentar tornar mais leve esse ano de 2020 (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2021).

Novamente vemos um “efeito colateral” muito positivo, que poderia ser perpetuado pós-pandemia: intensificação da avaliação das necessidades individuais, intensificação também do

⁵² Não foi possível encontrar algum decreto ou qualquer outro documento oficial que explicitasse essa decisão. Portanto, esta descrição é baseada no relato da diretora Martinha e na portaria nº 158, de 10 de julho de 2020 que aprovou os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020 (Brasil, 2020j).

foco no interesse das estudantes (e não apenas no que dita o currículo), avaliação diagnóstica e estabelecimento de contingências que mantêm as estudantes engajadas.

A diretora Martinha tentou conseguir validar as aulas que aconteceram durante o período de suspensão de forma voluntária, no entanto, o pedido não foi aceito pela SEEDF.

Em alguns momentos, foram emitidos decretos determinando o retorno presencial das aulas. No dia 02/07/2020 o decreto liberou que, a partir do dia 27/07/2020, as atividades educacionais presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede privada retornassem. Além de liberar a partir do dia 03/08/2020 na rede pública. (Brasil, 2020e). No entanto, houve resistência de boa parte da comunidade escolar da rede pública que se mobilizou para barrar o retorno, devido aos riscos ainda iminentes de contaminação pela Covid-19.

O SinproDF e o SinproepDF (Sindicato dos Professores em Estabelecimento Particulares de Ensino do Distrito Federal) se reuniram com o Ministério Público do Trabalho (MPT) para discutir as condições de retorno às aulas presenciais determinado pelo governador Ibaneis Rocha (MDB). Os sindicatos buscavam formas de postergar esse retorno, uma vez que o quadro da pandemia do novo coronavírus tinha se agravado no DF e a cidade vivia uma explosão de contaminação e mortes (Clara, 2020). No dia 04/08/2020 foi emitido um decreto explicitando o posicionamento do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal que manifestava oposição à retomada das atividades escolares presenciais na rede pública e privada do DF até que análises epidemiológicas indicassem redução contínua de novos casos de Covid-19 e redução da transmissão comunitária da doença (Brasil, 2020k). Assim foi possível barrar o retorno das atividades presenciais nas escolas públicas no DF até o fim do ano letivo de 2020 que se

encerrou no dia 28 de janeiro de 2021. Até lá, as atividades continuaram ocorrendo como foi planejado durante o retorno das aulas remotas.

Mesmo já estando em novembro, a escola Quero-Quero ainda continuava concentrando todos os esforços em não perder estudantes, declarando explicitamente que resultados em provas nacionais e semelhantes estariam baixos nas prioridades, tanto de importância quanto temporais. "Vencer o ano" é superar este período trágico, é sobrevivê-lo, mas é também encontrar amparo e cuidado no espaço escolar:

O que eu acho que a gente tem que se preocupar é com a manutenção dos alunos na escola, se preocupar com a evasão. O IDEB, se ele acertou 9 de 10 questões, isso não é pra esse ano. Se ele conseguir vencer o ano é o que a gente tem que preocupar. Aprovado ou reprovado o ponto é não sair da escola. Eu acho que a gente tinha que focar no aprovado ou reprovado depois, primeiro é manter o aluno na escola. (diário de campo - trecho do relato da Martinha, diretora, em reunião pedagógica da Escola Quero-Quero, 2020).

Por outro lado, somente em julho, pelo o que estava se vendo acontecer mundo afora, a gestão da Pato-Mergulhão se deu conta de que em agosto não deveria acontecer o retorno das aulas no formato presencial. Iniciaram as aulas em agosto sem ainda nenhum outro posicionamento oficial, mas a escola já foi alertando e preparando as estudantes e as famílias para o pior cenário: permanecer no virtual até o final do ano. Logo depois saiu o novo decreto que de fato confirmava esse cenário⁵³ suspendendo as atividades escolares presenciais até o dia 16/09/2020. No entanto, no dia 27/07/2020 o estado do Goiás suspende as atividades por tempo indeterminado (Brasil, (2020g).

⁵³ Link [indisponível] <https://www.altoparaíso.go.gov.br/NOVO/Data/PJ/Legis20200715202552.pdf>

Com isso, a escola manteve os combinados feitos anteriormente sobre as plataformas utilizadas, os formatos de aula, carga horária e avaliações. Não houve mais muito debate sobre esses pontos, pois a gestão avaliou que qualquer outra grande mudança poderia ter um impacto emocional muito grande tanto na equipe como nas famílias, devido à todas estarem bastante vulneráveis naquele momento (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão). Esta é uma medida bastante comum de ser adotada em momentos de crise (Sadler & Stewart, 2015; Serra et al., 2020). A escola evitou debater para evitar pânico, porém, esse tipo de decisão é uma faca de dois gumes. Diminuir o debate e a transparência pode também produzir um aumento da desconfiança da comunidade, o que aconteceu nos meses seguintes, como veremos nos próximos tópicos. A explicitação na descrição das contingências a que a gestão está submetida, e o interesse em saber as circunstâncias das famílias, aliadas à tentativa de resolução conjunta dos problemas, pode ser mais caótica em um primeiro momento, mas a longo prazo produz maior confiança mútua. De certa maneira, trata-se de deixar nítido que todas estão construindo o barco durante uma tempestade, o que não é nada fácil. Por volta de setembro, como surgiram rumores de que alguns estados voltariam em formato híbrido, chegou a se pensar se algo no Goiás poderia mudar, mas nada mudou, principalmente porque no dia 10/09/2020 o Goiás prorroga por mais 120 (cento e vinte) dias a suspensão das atividades presenciais, assim as escolas deveriam se manter fechadas até dezembro de 2020 (Brasil, 2020h).

Segundo Caliandra, a assessora pedagógica, ao longo de todo o segundo semestre se manteve o controle de faltas, apesar de não ter sido usado para reprovação. O único ponto que foi mudando ao longo do segundo semestre e mais fortemente no quarto bimestre foi que saiu uma orientação da secretaria de educação do estado que as escolas deveriam voltar a avaliar as

estudantes como era de costume. Isso fez com que a equipe voltasse a discutir esta questão. Além disso, naquele momento a escola já tinha um diagnóstico e um perfil de necessidades de cada família. Assim, a gestão já sabia que não havia nenhum estudante com dificuldade de acesso às aulas por motivos relacionados a posse de aparelhos eletrônicos ou de internet. E a carga horária de aulas e a quantidade de atividades tinham sido acordadas com as famílias de modo a abarcar às necessidades postas. Sendo assim, de forma geral a escola foi voltando aos poucos a cobrar um maior desempenho das estudantes diante das demandas escolares. Manteve-se ainda uma certa flexibilidade no terceiro bimestre, porém em alguns casos foi dada a avaliação de desempenho como insatisfatório para algumas estudantes (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

No último bimestre a cobrança ficou um pouco mais forte, acontecendo, inclusive, alguns casos de reprovação. De qualquer forma, mesmo antes da pandemia, a escola já tinha uma postura pedagógica de avaliação global do desempenho das estudantes, levando em conta seus contextos e dificuldades particulares, o que não mudou (e até se intensificou) no contexto da pandemia. Então para todos os casos, a escola avaliava individualmente cada caso para tomar uma decisão que fosse coerente com o nível de dificuldade que aquela estudante e família poderia estar tendo durante a pandemia, acompanhando cada situação de perto (diário de campo - trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Com o passar do tempo, no entanto, a escola foi tendo dificuldades em se adaptar sem perder suas bases principais: a pedagogia de projetos, o trabalho socioemocional e a questão ambiental. A Pato-Mergulhão, por um lado, manteve nas regras seu posicionamento inovador, mas na prática, por vezes, foi conservadora, no sentido de ter dificuldade de abrir mão do passado e

pensar genuinamente nesta nova forma que o mundo apresentava o desafio educacional. O sentimento nostálgico era muito presente, a sensação de temporariedade da situação também, quase que um negacionismo da mudança que foi imposta.

Nossa escola era um primor, a gente conseguia encantar os estudantes, a pedagogia de projetos era uma ferramenta importante para a gente pôr em prática toda uma filosofia por trás. E a gente precisa resgatar isso, a gente precisa resgatar como a escola era, porque era sensacional. Os estudantes de fato tinham interesse, agora está todo mundo desmotivado. No presencial essa escola era incrível (diário de campo – trecho do relato de uma professora da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

No final do ano letivo, em novembro, a Pato-Mergulhão comemora a manutenção de estudantes, novamente expressando sua imersão nas contingências mercadológicas:

É gente, a gente conseguiu uma coisa muito legal aqui na escola. Nossa, ficamos com tanto medo vendo tantas escolas fecharem, mas agora nesse semestre [se referindo ao segundo semestre de 2020] a gente conseguiu a entrada de ... foram quantas mesmo? Acho que umas 5 famílias (diário de campo - trecho do relato da Pêra do Cerrado, diretora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

A lógica de mercado, sob a pressão de não se fechar a escola, leva tristemente a um raciocínio, em alguns momentos (embora não em todos), que se apoia na lógica da substitutibilidade. Suspende-se temporariamente a preocupação com as estudantes enquanto seres únicos e estas, então, são resumidas em números que entram e saem, não importando que uma criança de carne e osso, com nome, com história na escola, não está mais lá, pois no lugar dela, afinal, entraram outras. Financeiramente, não houve perda, e é essa contingência que impera:

Então saíram duas crianças no semestre, mas entraram umas 6. Depois me confirma os números direitinho. Tem gente vindo de outro estado só pra colocar os filhos na escola. O bom do virtual é que tá tendo gente de vários lugares procurando a gente. No final das contas a escola pôde respirar e a gente tá fechando o ano com saldo positivo (diário de campo – trecho do relato da Pêra do Cerrado, diretora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

O trecho acima ilustra fortemente a principal tese deste trabalho: a Pandemia, como contexto de crise, desnuda as contingências que atuam sobre cada instituição, e são essas contingências, e não o discurso meta-pedagógico da escola, que melhor permitem entender seu funcionamento. Neste exemplo, vemos nitidamente que, por mais que uma instituição escolar mantenha discurso e até crenças de que cada indivíduo é precioso, se seu funcionamento e sua manutenção estão submetidos às regras mercadológicas, o indivíduo enquanto sujeito único vai necessariamente ser preterido em prol do cliente anônimo pagante.

Por que dizemos que a pandemia "desnuda" essas contingências? Porque quando regras (discurso) e contingências (Skinner, 1980) de fato em vigor não entram em conflito, não temos como saber quais estão de fato governando o comportamento dos membros daquele grupo. É o caso de tempos de pré-pandemia. Naqueles tempos não havia conflito entre o que a escola acreditava e pregava em seu Projeto Político Pedagógico, sendo “uma escola diferente e encantadora, [com a proposta de] educar para a Felicidade e para a Cultura de Paz. Despertar nas crianças e nos jovens um olhar especial para o mundo interno, para os valores humanos, para a sustentabilidade e para o desenvolvimento de relações positivas consigo, com os outros e com a Natureza” (site IRC, 2021), e as contingências mercadológicas sob a qual está submetida, porque o fluxo de insumos não estava ameaçado. Foi só quando essas duas vertentes (discurso e contingências vigentes) se separaram, que ficou evidente o que é mais determinante das decisões.

Ao analisar os decretos que regeram as movimentações de cada escola, uma estando no DF e outra em Goiás, percebe-se que no Goiás as orientações e mudanças sobre retorno ou não para o presencial foram menores, tendo uma maior estabilidade durante o ano. Enquanto que no DF as decisões sobre o retorno presencial ou não e a suspensão das aulas na rede pública por um período foram mais conturbadas, com mais idas e vindas, trazendo um cenário de instabilidade. Essas contingências podem ter levado à uma maior “conformidade” e rotina na Pato-Mergulhão, na medida em que se mantinha uma estabilidade maior nas orientações, se comparado com a Escola Quero-Quero. Assim, pode-se ter favorecido a uma maior acomodação e precipitado os problemas que viram a seguir. Já a sucessão de mudanças na Quero-Quero pode ter produzido menor estabilidade, mas, ao mesmo tempo, favorecido a consciência continuada da necessidade de adaptar e mudar.

6.3 Segundo ano de pandemia da Covid-19

6.3.1 O eclipse: a transformação identitária, em quem nos tornamos?

O primeiro ano de pandemia foi de muita experimentação, quando se deu a construção oficial dos dados dessa pesquisa. Foi uma série de surpresas que gerou muitas dúvidas e resistências como também descobertas e adaptações. Já o segundo ano de pandemia, em 2021, apesar de não estar oficialmente (e sistematicamente) “coletando” dados, como eu continuei acompanhando as escolas foi possível ver a concretização de decisões tomadas a partir da experiência do ano anterior e suas consequências. Neste segundo ano de pandemia já não havia

mais o senso de urgência que o ano anterior instaurou, vislumbrando, assim, uma nova identidade escolar se firmando.

Em um primeiro momento a Escola Quero-Quero teve dificuldade de articular o grupo docente, com divergências internas bem proeminentes, como a dificuldade em marcar reunião pedagógica nas primeiras semanas da pandemia, pois as professoras ou não respondiam ou diziam que não iriam participar. Martinha também teve dificuldade de organizar uma equipe para a atualização do PPP 2020. Assim, o PPP deste ano foi elaborado com uma equipe bem mais reduzida, se comparado ao PPP de 2021. É possível ver o efeito disto quando se compara os dois documentos, sendo o segundo muito mais robusto. Outro ponto de divergência inicial foi sobre a postura pedagógica, pois a direção estava defendendo e orientando um posicionamento de flexibilização das professoras diante do desempenho de suas estudantes, levando em consideração o contexto desafiador que todas estavam passando. Enquanto isso, havia uma parcela (pequena) do grupo que tinha resistência em aderir por defender que no final das contas “é muito mais uma questão de querer” (diário de campo – trecho do relato de um professor da Escola Quero-Quero, 2020).

Com o passar do tempo, a escola foi conseguindo ter uma maior coesão, fruto do trabalho incansável da Martinha por manter a equipe unida, as famílias amparadas e as estudantes em sala. Foi possível perceber ao ler o PPP de 2021 da escola Quero-Quero aspectos transformadores da educação aplicados à prática escolar na Quero-Quero. Esta é uma escola que, durante a pandemia, tomou decisões importantes acerca da prática pedagógica, acelerando um processo de mudança que já vinha em curso desde a chegada da Martinha. Decisões como aderir à pedagogia de projetos (Dewey, 1897), questionar a pressão dada sobre cumprir os conteúdos e focar muito mais no

aspecto emocional, preocupar-se com o volume de cobranças, elaborar gincanas e brincadeiras para engajar as estudantes e usar o *Instagram* como ferramenta de atrair a atenção delas são alguns dos exemplos de transformações ocorridas. Neste sentido, a escola Quero-Quero, sem reconhecimentos oficiais enquanto uma escola transformadora, trilhou caminhos de transformar-se em direção a uma educação emancipadora.

A diretora Martinha foi uma peça-chave para que a escola tivesse êxito não necessariamente no sentido de desempenho das estudantes, mas no acolhimento de toda a comunidade escolar e no fortalecimento de uma prática educacional que amparou e transformou várias vidas, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade social.

Diariamente eu tenho em média contato com 40, 50 alunos e isso me faz feliz porque eu vejo que a família está participando, está preocupada, está cuidando. Então eu falo com as mães, falo com os alunos. Então a escola ficou presente na vida desses meninos na quarentena, que é super importante. A escola tem que tá presente na vida do aluno em todos os momentos e aí isso, esse é o ideal (diário de campo - trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

De qualquer modo, a habilidade de liderança de forma a apoiar a equipe de professoras e organizar as principais demandas das estudantes e suas famílias, além do viés educacional que a orientava, foram essenciais para o rumo que a escola tomou. Então, muito das conquistas da Quero-Quero, em meio ao primeiro e segundo ano de pandemia, são fruto de uma liderança sólida por alguém tecnicamente competente e humanamente grandiosa que, a despeito de todos os desafios impostos, não hesitou ao dar o suporte necessário para cada uma envolvida.

A escola Pato-Mergulhão, com todo seu legado de selos de reconhecimento enquanto uma escola inovadora, teve desafios em manter uma prática pedagógica alinhada com sua base

filosófica. Todos estes fatores dificultaram que a Pato-Mergulhão conseguisse manter seus ideais de ensino, pois estes majoritariamente se aplicavam à situação presencial, o que gerou o desnudar de várias contingências da escola que antes passavam despercebidas.

A memória muitas vezes é algo negligenciado. A quem interessa um país sem memória? Estamos vendo atualmente o estrago que é uma sociedade sem memória, pois abre espaço para que atrocidades do passado se repitam e a resistência seja apagada. Não conhecer nossas próprias origens, nossas referências, nosso passado faz com que não reparemos os erros históricos cometidos, perpetuando a violência e a opressão e, assim, ameaça-se o respeito aos direitos humanos e o presente e futuro da democracia. Por que tratamos nossos registros históricos com tanto descaso? Em certo sentido, a memória em registros é uma ferramenta importante para contar uma história que nos permita entender o hoje e para onde queremos ir.

A memória, portanto, é um instrumento que contribui para organização social ao contar a história de um grupo. Neste sentido, instituições sem sua memória abrem espaços para que construções importantes se percam. No caso da Pato-Mergulhão, a memória dos acontecimentos históricos está preservada em registros como o PPP, os sites e redes sociais, em que é possível entender a caminhada de eventos importantes que a escola passou. No entanto, a memória pedagógica, ou seja, o registro sistemático da construção de suas práticas de ensino-aprendizagem, está quase completamente ausente. Depende-se, assim, do relato de pessoas antigas que viveram a prática pedagógica da escola no presencial e que têm experiência suficiente para se ter e entender o legado de sucesso. Skinner (1968) discutiu o fato de que as decisões exitosas que as escolas “alternativas” tomam em relação a sua prática de ensino geralmente não são registradas, dependendo, assim da “arte” de ensinar, o que não torna possível sua replicação. Sem memória

tornou-se difícil garantir que o sucesso conquistado em anos anteriores se mantivesse nos anos seguintes à medida que as pessoas da equipe iam mudando. Sem memória não há registro, sem registro não há unidade de trabalho, sem unidade de trabalho não há preparação da equipe às diretrizes e princípios da escola.

Apesar de a escola ser assumidamente uma seguidora de Dewey, que teve uma postura de não só teorizar, mas também recomendar aspectos práticos da atuação (Nussbaum, 2015), ela não elaborou um procedimento próprio para ser aplicado por quem aderisse à equipe. Há uma falta de sistematicidade do processo que auxilie prescrever ações de forma que elas continuem funcionando na ausência de uma pessoa de referência. Antes da pandemia havia uma cultura implícita de que registrar enrijeceria o processo natural da escola de aprimoramento, fazendo com que isso não fosse colocado como prioridade e, conseqüentemente, sendo difícil captar pessoal e treinar a equipe para que se mantivessem os princípios norteadores da escola quando entrou para o virtual.

Compreende-se a preocupação de que a prescrição de métodos pode contribuir para o controle da autoridade, o que aconteceu com Maria Montessori. Segundo Nussbaum (2015, p. 73), Montessori “fez recomendações tão minuciosas com relação à rotina escolar que o movimento educacional mundial que ela inspirou tem sido, até certo ponto, atrapalhado pelo grau de orientação proposto por ela e pelo senso de autoridade que ela impôs”. No entanto, para um ambiente educacional que desenvolveu uma prática educativa reconhecida mundialmente, como é o caso da Escola Pato-Mergulhão, seria essencial que o fruto deste trabalho tão relevante estivesse registrado como um procedimento regular e sistemático. Assim, é possível diminuir a probabilidade de estas práticas se perderem a partir de mudanças nas contingências que pudessem se distanciar de seus

princípios primordiais, que foi o que acabou acontecendo ao longo do primeiro ano de pandemia e se fortaleceu ainda mais no ano de 2021.

A Pandemia foi um ponto de instabilidade porque tornou evidente a discrepância entre aquelas professoras que dominavam a metodologia da escola e aquelas que não. Quem tinha este domínio conseguiu se adequar melhor ao ambiente virtual, enquanto quem não tinha esse domínio não só não conseguiu, como ficou nítido para as famílias. A percepção da incoerência entre práticas de professoras distintas chegou aos olhos das famílias, o que antes da pandemia era mais difícil de ser percebido. Com isso, muitas reclamações surgiram em relação ao perfil e a prática de algumas professoras que pareciam não compactuar com o que a escola dizia ser. Em uma reunião com famílias, um pai que tinha dois filhos matriculados na escola relatou a seguinte impressão:

Parece que meus dois filhos estudam em duas escolas completamente diferentes! Enquanto minha filha ama as aulas e tá sempre muito motivada, e eu vejo isso quando eu presto atenção na aula do professor, o cara é muito bom, ele conseguiu fazer um negócio incrível virtualmente, minha filha fica hipnotizada. Meu filho chora porque não quer participar da aula da professora dele, diz que ela é brava e quando eu vejo a aula dela, pelo amor de deus, parece uma aulinha de escola pública (diário de campo – trecho do relato de um pai da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

A partir da fala desse pai percebe-se que ficar “hipnotizada”, para ele, é sinônimo de uma boa aula. A Pandemia desnudou as aspirações dessas famílias-clientes: que as aulas sejam entretenedoras, que sejam “hipnotizadoras”, sobretudo que não sejam “como aquelas aulinhas de escola pública”. Esta fala nos confirma o que dizemos sobre as contingências que de fato reforçam o consumo, pelas famílias mais abastadas, da “escola inovadora”, que neste caso seria pelo reforço informativo. De acordo com Oliveira-Castro e Foxall (2015, p. 35):

[...] o reforço informativo [...] é social, mediado pelas ações e reações de outras pessoas e associado ao feedback sobre o desempenho do consumidor, indicando o nível de adequação do comportamento. Ou seja, o reforço informativo geralmente é derivado do nível de status social e prestígio que o consumidor obtém quando compra ou usa determinado bem.

O comentário do pai acerca da aula da professora parecer “uma aulinha de escola pública”, também fortalece nosso apontamento de que a necessidade de adaptar rapidamente para um formato completamente novo evidenciou discrepâncias muito profundas nas práticas docentes. Possivelmente, a ausência de uma memória pedagógica e a inexistência de um método para a multiplicação dos saberes criados na Pato-Mergulhão contribuíram para essas discrepâncias. Antes, elas não eram evidentes, primeiro, obviamente, porque as famílias não estavam com as crianças “dentro” da sala de aula, como passou a ocorrer com a pandemia.

Com a pandemia, o espaço de discussão sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos/competências/habilidades a serem trabalhadas veio à tona muito fortemente, inclusive com a participação familiar. O que antes, muitas vezes, não tinha interferência direta das famílias, agora virou palco de conflitos e ameaças ou, na outra ponta, de muita colaboração. As professoras passaram a se sentir extremamente sob pressão, pois estavam tentando se adaptar a um ambiente completamente novo, com o risco de estarem sendo observadas e julgadas pelas famílias num momento completamente atípico, enquanto “construíam o barco no meio da tempestade”. Isso é muito injusto, pois não é representativo do que elas faziam no dia a dia. O trabalho da professora, então, passou a ser vigiado, pois agora a escola estava dentro de casa. Este foi um ponto fortemente relatado em meio às professoras, sinalizando o desconforto de se sentir observada e de que tudo que faziam as famílias traziam contra elas.

Tenho me sentido muito desconfortável quando percebo que o pai tá atrás da criança prestando atenção em tudo que estou fazendo, me sinto vigiada e com medo. Porque esse pai vem depois reclamar comigo sobre a aula. Já teve uma vez que ele simplesmente se meteu no meio da aula e eu tive que dizer para ele se retirar, porque ali era o espaço da criança (diário de campo – trecho do relato de uma professora da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Este tipo de relato foi bastante corriqueiro durante as reuniões pedagógicas em ambas as escolas. Por outro lado, também houve relatos de que as famílias passaram a se engajar e valorizar mais o papel da professora e construíram uma parceria bastante bonita.

Se tiver algum apontamento sobre isso, se teve um ponto positivo nessa pandemia é que eu percebo muitos pais e mães que não participavam da vida escolar do filho, e a partir do momento que começou no virtual eles estão participando, estão tomando conhecimento, seja porque estão em casa e não tem como fingir que não tá vendo que o aluno tá com a dificuldade. [...] Então os pais tiveram que se fazer presentes, muitos pais me ligam tirando dúvida. Então, assim, nesses dois meses que eu estou na escola à frente da direção, eu tive mais contato com pais via *WhatsApp* para tirar dúvidas a respeito de trabalhos, de questões da escola do que tive presencialmente. Então acho que isso é um ganho e, a partir daí, pode ser que a família se torne mais presente também na escola, porque sentiu a escola, percebeu ela dentro de casa (diário de campo – trecho de entrevista com a Martinha, diretora da Escola Quero-Quero, 2020).

Contudo, parte do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma educação que sustenta a democracia tem que ter como pauta também o desenvolvimento de ferramentas de suporte às famílias nesta tarefa educacional (Nussbaum, 2015). A educação não acontece somente na escola, apesar de este ser o espaço formal de aprendizado. E isto não significa responsabilizar à família aquilo que é de responsabilidade do Estado, mas de o Estado garantir que estas tenham condições de promover espaços que permitam o desenvolvimento pleno de suas crianças e adolescentes.

A situação de encontros virtuais, além de tudo, aumentou a sobrecarga de trabalho das professoras. Em ambas as escolas houve relatos por parte das professoras de sentirem que estavam trabalhando mais do que quando era no presencial. E por vezes isso se dava porque as famílias não conseguiam manter contato com as professoras durante o horário de trabalho delas, uma vez que estas também estavam trabalhando.

Os professores têm atendido os alunos o dia todo, independente do turno onde trabalham. Alguns atendem até a noite ou fim de semana, mesmo eu falando que não precisa. Eu tenho acesso aos 8º (de A ao D) e os 9 (de A ao D). A coordenadora da tarde trabalha com os 6º e 7º. Os professores escolhem os horários que querem trabalhar ao vivo, mas eles têm optado por fazer no período em que estariam em sala de aula (diário de campo – trecho da entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola Quero-Quero, 2020).

Esta disponibilidade integral, por um lado, fez com que muitas famílias e suas estudantes fossem amparadas, mas, por outro, intensificou o processo de adoecimento de muitas professoras.

Estava tudo muito intenso, eu sinto que trabalhei mais do que quando era presencial, eu não estava percebendo meu nível de exaustão, mas quando eu entrei de férias eu senti o baque, eu praticamente só dormi por 3 dias inteiros. Imagino que os estudantes estão se sentindo do mesmo jeito (diário de campo – trecho de entrevista com a Caliandra, assessora pedagógica da Escola Pato-Mergulhão, 2020).

Além disso, a falta de familiaridade com as ferramentas virtuais também aumentou o tempo de dedicação ao trabalho, uma vez que as professoras acabavam levando muito mais tempo para conseguir preparar uma aula. Não houve nenhum tipo de suporte mais aprofundado e prolongado para o uso destas plataformas digitais. Esta situação fez com que a capacitação dependesse principalmente da gestão/direção da escola e do compartilhamento de conhecimento entre as próprias professoras que ensinavam umas às outras.

Muitas das professoras novas relataram se sentirem perdidas e inseguras em aplicar o método de trabalho próprio da Escola Pato-Mergulhão nesse contexto completamente desconhecido, e de forma isolada. Uma característica muito importante das contingências de aprendizagem na Pato-Mergulhão é que elas são coletivas, contínuas, informais e cotidianas (já falamos das desvantagens disso quando não há a construção da memória, mas agora estamos enfatizando seu aspecto positivo). Antes da pandemia, o aprendizado das professoras acontecia no dia a dia no trabalho conjunto com toda a equipe, na observação do trabalho da colega, nas interações nos recreios, a partir da orientação da coordenação pedagógica. A escola prezava pela própria experiência de trabalho, nas suas atitudes umas com as outras, ser um exercício de prática dos princípios da escola, o que chamam de “ensinar pelas costas”. No entanto, com a chegada da pandemia e, conseqüentemente, a ida para o modelo virtual, esta prática ficou mais difícil de ser compartilhada. Não haviam os encontros diários presenciais na escola, não havia a partilha entre as professoras, não havia mais aquela conversa informal do recreio, do lanche, dos passeios. Além disso, o “porto seguro” da instância gestora estava abalado, posto que a própria coordenação pedagógica também estava descobrindo como orientar o trabalho remoto. Desta forma, o ensinamento e a incorporação das bases da escola ficaram a depender de explicações teóricas, orientações verbais, mas sem o fazer junto. E estas orientações estavam deficitárias também pela falta de registro, tornando mais custoso o processo de apropriação, de pertencimento e de pôr em prática a metodologia própria da Pato-Mergulhão por parte daquelas que eram novas na equipe ou que já tinham dificuldades anteriores ao momento da pandemia.

Surge, então, o desafio de se pensar como, nestes contextos, preservar a informalidade própria da cotidianidade do ensino-aprendizagem, do aprender no fazer e do aprender juntas, mas

ao mesmo tempo manter uma memória. Uma das características mais brilhantes da Escola Pato-Mergulhão era justamente o aprendizado significativo, a partir de aspectos práticos do dia a dia, inclusive relativo à parte socioemocional. Era no encontro com o outro que a “mágica” acontecia. Por outro lado, esta ausência de memória, de registro sobre os feitos da escola que culminou na dificuldade de manter seus princípios filosóficos durante a pandemia.

Como já dito anteriormente, a Pato-Mergulhão é uma escola mantida pelo IRC, instituição sem fins lucrativos que visa promover ações sociais. O instituto possui um grupo gestor que, na prática, é responsável por conduzir a escola em aspectos administrativos e financeiros. A escola em si possuía também um grupo gestor que era responsável pela parte pedagógica da escola. Com a chegada da pandemia e a necessidade de se reinventar, foi necessário que se tomassem muitas decisões importantes, como algumas já faladas neste trabalho. A partir desta situação, veio à tona a confusão de papéis de liderança que antes da pandemia era atenuado por não haver necessidades iminentes de tomadas de decisões importantes e porque, durante quase 4 anos, a gestão tanto do IRC como da escola era ocupada pela mesma pessoa, assim, não havendo conflito de interesses. Como a escola, em 2020, tinha a proposta de uma mandala gestora responsável por dirigir o espaço, esta confusão de papéis e divergentes opiniões e olhares sobre a educação que estavam presentes no grupo fez com que tornasse ainda mais instáveis alguns direcionamentos que a escola precisava dar, o que ficou ainda mais acentuado no ano de 2021. Esta dificuldade na liderança gerou instabilidade na equipe de professoras que se sentiam perdidas sobre como deveriam agir em suas práticas.

Além disso, o histórico da escola de ter sido constituída por um grupo de familiares que tinham dificuldades não só da ordem administrativa e financeira, mas de um direcionamento

pedagógico robusto e que, além disso, mantinha relações amadoras no espaço escolar, de alguma forma se manteve mesmo após a chegada do instituto. Esta cultura amadora, informal, atrelada à uma forte identificação e um enraizamento na cultura do voluntariado, muitas vezes, contribuiu para que decisões da escola fossem tomadas por não especialistas na área ou por conta de outros interesses, trazendo mais uma vez instabilidade no trabalho. Por outro lado, o voluntariado muitas vezes foi uma fonte de recurso importante que manteve a escola funcionando, tornando-a muito bem vista pelos seus líderes.

Eu não sei mais a quem eu respondo, quem é meu chefe? Quem pode decidir por questões importantes da escola? Não deveria ser alguém da área? Não deveríamos ser consultados? Eu não consigo entender porque algumas decisões estão sendo tomadas (diário de campo – trecho do relato de uma professora da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Esta instabilidade na gestão, aliada à percepção de perda do controle e desamparo com os decretos vindos “de cima”, fez com que muitas vezes decisões fossem tomadas sem a participação coletiva da equipe, não havendo mais o mesmo grau de transparência nos rumos que a escola estava tomando, como dito anteriormente, bastante comum de ocorrer durante momentos de crise (Sadler & Stewart, 2015; Serra et al., 2020). Antes da pandemia as decisões eram discutidas entre a equipe toda e não existia questionamento do que deveria ou não ser compartilhado com as professoras. No entanto, com a pandemia, isso se tornou uma questão: o que revelar, o que não revelar. A gestão teve dificuldades de discernir o que era necessário compartilhar com a equipe ou não, muitas vezes devido a uma preocupação genuína (mas provavelmente mal direcionada) em evitar o pânico ou causar preocupação desnecessária. Parte da gestão acreditava que as professoras deveriam ser poupadas de algumas questões que estavam surgindo com a pandemia, enquanto que

outra parte defendia que tudo deveria ser compartilhado. Este fato fez com que, aos poucos, ocorresse uma ruptura na confiança e uma verticalização mais acentuada do poder, o que culminou, em 2021, em muita insatisfação da equipe, como pode ser visto abaixo:

Antes nessa escola tudo era decidido com a gente, era muito lindo de ver, todo mundo engajado em resolver os problemas da escola. Tudo era conversado, a gente participava ativamente do processo pedagógico. Agora parece que as coisas tão meio estranhas, imagino que pra elas também tá sendo muito difícil, devem tá sobrecarregadas, mas se dividissem com a gente talvez as coisas fossem mais fáceis (diário de campo – trecho do relato de um professor da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Nota-se na fala acima que a diminuição da comunicação aberta ficou completamente evidente para pelo menos parte das professoras e que, longe de tocá-las como um gesto de cuidado, produziu mais confusão e mal-estar. Skinner (2003) discorreu sobre a importância de conhecermos as contingências em que estamos inseridas, para assim podermos exercer maior contracontrole e minimizar as consequências aversivas. A diminuição na transparência dificultou esse processo de autoconhecimento (autoconhecimento, para Skinner, não é introspecção, é conhecer suas circunstâncias). E aumentar o silêncio, a incerteza e a omissão em uma situação já tão instável não parece uma boa ideia.

Na Pato-Mergulhão, o problema não consistia, como na Quero-Quero, na carência de estrutura tecnológica para acompanhar as aulas remotas. Como já disse em outro momento, as famílias das estudantes da Escola Pato-Mergulhão têm renda suficiente para garantir o suporte básico para mantê-las acompanhando as aulas remotas. Além do que não tiveram dificuldade de acesso a aparelhos eletrônicos e internet e quando ocorria, inclusive com alguém da equipe, a escola tinha como auxiliar para dar acesso às essas ferramentas essenciais, emprestando aparelhos

e disponibilizando a internet da escola. Aquelas famílias que retiraram ou ameaçaram de retirar as estudantes da escola o faziam por justificativas relacionadas à uma escolha pedagógica de não concordar com aulas virtuais ou faziam suas ameaças como moeda de troca na tentativa de fazer com que a escola aderisse ao que estava exigindo. A lógica da educação como um serviço de mercado, neste contexto, ficou ainda mais explícita.

Ironicamente, um dos desafios enfrentados pela Escola Pato-Mergulhão com a pandemia foi a adaptação às tecnologias. A concepção de educação que a escola adotava era de uma escola com um posicionamento quase anti-tecnológico, uma vez que priorizava as interações ao ar livre, o contato físico com o outro, com a natureza. Além do que o perfil de pessoas não originárias, vindas de grandes centros urbanos, que decidem morar na região em que se encontra a Pato-Mergulhão, geralmente estão buscando uma desaceleração do ritmo desenfreado que a internet impõe. Este ponto foi motivo de muita resistência por parte de algumas pessoas da equipe e de algumas famílias. Outro fator é o fato de a escola se encontrar em uma região em que ela própria e muitas das suas estudantes moram em áreas rurais, dificultando o acesso à uma internet de qualidade.

Este posicionamento quase que de hostilidade às tecnologias na prática pedagógica tornou muito difícil adaptar as atividades que aconteciam com muito êxito na escola anteriormente. No presencial, a Escola Pato-Mergulhão era uma escola que tinha muitas práticas de campo, atividades extracurriculares que envolviam os mais diversos tipos de arte e cultura, práticas de cultivo, educação alimentar, grupos de estudos por interesse, assembleias deliberativas com estudantes, conselho da família, festividades, tinham o tempo de recreio de uma hora, pois se acreditava na importância deste momento de troca para o desenvolvimento das estudantes, o momento da

merenda também era cuidado como uma prática pedagógica. E tudo isso se perdeu no ensino remoto, tendo dificuldade de se pensar em espaços virtuais que proporcionassem esse contato. A Pato-Mergulhão abriu mão do que tinha de mais primoroso, muito por acreditar na transitoriedade do momento e pela limitação que o ambiente virtual impôs. E nesta escolha aparentemente ingênua mora o perigo de uma concepção velada de educação que escolhe priorizar um grupo de habilidades e competências em detrimento de outro (que é geralmente o ligado às humanidades e às artes). Assim, começou-se um caminho de distanciamento da concepção de ensino da escola que era tão caro à todas da equipe.

Uma concepção da educação voltada para o lucro é algo estrutural que mesmo escolas transformadoras que de fato conseguem trazer para dentro da escola espaços de desenvolvimento pleno das estudantes, como a Escola Pato-Mergulhão fazia no presencial, infelizmente não está imune à esta contingência muito forte na contemporaneidade. Na hora do desafio de reformulação rápida de como a escola iria atuar, também acabou sucumbindo a priorização dos conteúdos considerados mais importantes para a lógica de mercado, mesmo sem perceber. E este foi um ponto que a todo momento incomodava a equipe e alimentava ainda mais o sentimento de nostalgia com o passado presencial, mas que não fez com que fosse possível pensar em aplicar isso ao ambiente virtual sem ser de forma paliativa.

Está todo mundo sentindo falta do que a gente tinha de mais legal, né? A gente sente [falta], os estudantes tudo também, está muito chato ficar só com aula, aula, aula. Por que a gente não tenta resgatar algumas coisas? Agora acho que já dá pra gente fazer um GEI [grupos de estudos por interesse], por exemplo, cultivo, culinária, sinto falta de ter mais arte de novo na escola. A gente fazia cada evento massa (diário de campo – trecho do relato de um professor da Escola Pato-Mergulhão, 2021).

Para a Escola Quero-Quero este também foi um ponto de dificuldade, pois esta transformação muitas vezes é lenta e depende que o resto da equipe também se familiarize nesta perspectiva. Apesar da busca da diretora Martinha para valorizar outros aspectos que não só a reprodução de conteúdo e de superar a concepção de educação bancária (Freire, 1997), houve movimentos de resistência de uma parcela de professores (felizmente a minoria) que parte de uma concepção de educação, posso dizer, no mínimo superficial. Parcela da equipe muitas vezes foi contrária à mudanças na escola que buscavam apoiar as estudantes em suas necessidades em meio a pandemia. É possível observar o posicionamento de um desses professores a partir da fala dele em uma reunião pedagógica que discutia a ausência de algumas estudantes nas aulas virtuais e como fariam para lidar com a questão do conteúdo. Decidi usar a fala integral desse professor, pois ela tem tantos pontos essenciais de discussão diante de tudo que venho trazendo nessa tese que recortar qualquer parte dela seria uma perda para compreender a complexidade do discurso:

S., posso fazer uma intervenção aí? Eu sou da seguinte tese, na minha opinião, minha humilde opinião, né? Aqueles que estão frequentando as aulas, eu estou falando daqueles que estão frequentando as aulas, porque tem aluno que não está aparecendo pra nada, literalmente nada, não veio nenhum dia, não entregou nada até hoje. Na minha opinião, tá bom, gente? Eu sou a favor que estes alunos sejam aprovados, certo? Mas no meu caso eu vou dar todo conteúdo, porque é melhor que eu dê todo o conteúdo, mesmo que passe muito rápido, mas um dia lá na frente ele vai falar: pô, eu lembro que o professor deu esse conteúdo. Eu não aprendi direito, mas eu lembro desse conteúdo. Essa é minha opinião, porque, sinceramente, nós não estávamos preparados, por mais que a gente faça, dê aulas, tem realmente ... eu uso inclusive muitos vídeos de internet que eu acho que a linguagem está apropriada aos alunos, pra ele não ficar vendo só a mim também, vendo só eu dar aula, só eu explicar pelo *Meet*. Até porque ele não vê o meu rosto, eu simplesmente uso a tela do computador, então quando ele tá assistindo a minha aula ele ouve a minha voz e a tela em branco e eu explicando a matéria. Então a minha opinião é que os alunos que estão frequentando que sejam aprovados, nem que tenha pouca matéria, mas eu, particularmente, entendo, na minha opinião, que o ideal é que eu dê todo o conteúdo, que ele consiga ver todo o conteúdo do livro. Esses dias mesmo uma mãe me procurou através da coordenação para dizer que tinha uma questão errada na prova. E tinha mesmo (risos). Mas a mãe foi lá

e fez junto com o filho, que bom que a mãe sentou com o filho e fez a prova junto com ele e mostrou que o professor deu um vacilo. Olha que legal. Só isso pra mim já é um adiantado danado, entendeu? Ou seja, a mãe sentou com o filho e não deixou ele sozinho lá até pra fazer a prova. Eu tentei pegar a prova do primeiro bimestre e do segundo e reaproveitar a prova e só fazer algumas alterações, né? (enquanto isso um outro professor da escola escreve no chat: Mas tem muita família que não tem como sentar com o aluno, P.! Tem aluno com fome). Aí ao fazer algumas alterações ficou um lixinho aqui e um lixinho aí e acabou que a prova ficou ruim e por isso eu tive que refazer a prova do segundo bimestre do 8º ano. Então, a minha humilde opinião pra finalizar é que eu vou dar toda a matéria pra que passe tudo pro aluno, o aluno veja todo o conteúdo, nem que seja rápido, por osmose, né? E depois aquele que participou e esteve presente a gente não vai reprovar, porque sinceramente eu não vejo como nós vamos fazer uma avaliação de algo que a gente não planejou, né? Porque se a gente tivesse planejado, porque não se planeja aula a distância assim. Todo mundo sabe, naquelas escolas aí que tem aula a distância é tudo muito bem planejado, tem todo um material, tudo muito bem organizado, né? Então, eu estou vendo o R. (se referindo ao professor que respondeu a ele pelo chat) falar que tem pai e mãe que não pode sentar com o filho. Pode ter, né? Ou eu acho que é mais fácil que a criança não tem pai e mãe, mas aquela responsável nem que seja a noite tem condições, né? Agora não dá pra cuidar de família, eu já disse várias vezes, né? Que o problema do Brasil não é um problema da educação, é um problema de família. O que tem de ausente hoje nesse país é família. (Neste momento outro professor escreve no chat: Tem pai e mãe que trabalha o dia inteiro, sem contar o deslocamento e a jornada dupla de trabalho). Porque a gente faz reunião de pais com os alunos, eu tenho cinco turmas, então 150 alunos, e vem 15 pais. Eu vou na escola do meu filho e não falta um pai, tá certo? Então o problema é família, né? É ausência de família, né? (Enquanto isso um professor escreve no chat: tem aluno trabalhando com entrega). Então mesmo que o pai não possa fazer de dia, eu dei o dia inteiro pro aluno fazer a prova. Aliás eu dei dois dias, então nem que fosse a noite o pai podia sentar com o filho. Mas eu não estou aqui pra discutir como é que pai e mãe cria filho. E não acho que a desculpa que pai e mãe não ajudam filho seja desculpa. (Enquanto isso um professor escreve no chat: a ausência da família não é culpa dela própria. É culpa do estado). Então na minha concepção é que devemos ... eu não vou votar em contrário, a gente já pode aprovar que aqueles que participaram de alguma forma ... e eu vou dar todo conteúdo pra que ele tenha visto todo conteúdo. Porque a matemática é muito dinâmica, se eu deixar de frisar alguma coisa, na próxima matéria ele vai dizer que o professor não deu essa matéria. É uma coisa dependendo da outra, ela é toda intercalada. Então eu vou dar todo o conteúdo e lá na frente a gente discute. A minha opinião é essa, ok? Era isso (diário de campo - trecho de fala de professor em reunião pedagógica da Escola Quero-Quero, 2020).

O discurso deste professor está encajado de várias concepções constituintes de uma prática educacional excludente. Estas concepções formam uma parte extremamente importante do conjunto de contingências que impossibilitaram uma adaptação mais justa e equitativa das práticas educativas no contexto da pandemia. A primeira delas diz respeito a visão meritocrática de ensino, em que por trás do sucesso está a ideia do esforço individual, é o conhecido “basta querer”. O conceito de meritocracia tem sido bastante discutido nos últimos anos por ter sido utilizado para justificar a crescente desigualdade social (Fanjul, 2021). Não é possível se pensar em um sistema de méritos quando as pessoas não têm garantido os direitos e necessidades básicas, deslegitimando a distribuição de riqueza e a justiça social (Fanjul, 2021). Como a meritocracia depende do destaque individual em detrimento dos outros, ela estimula a competição e o individualismo, ingredientes importantes para a manutenção do sistema capitalista (Fanjul, 2021). O problema deste discurso é principalmente pelo fato de que ele aniquila qualquer possibilidade de elaboração de uma política de governo que invista na educação pública de qualidade em que todas tenham acesso, assim como na diminuição do desemprego (Fanjul, 2021).

No contexto educacional, iniciativas meritocráticas tem surgido, por exemplo, para remunerar e contabilizar o desempenho das professoras a partir do seu merecimento (Souza, 2018). Além disso, o julgamento sobre o merecimento do outro se dá a partir de terceiros que são pessoas hierarquicamente superiores (Souza, 2018). Neste sentido, quando o professor fala que é possível que um pai ou uma mãe faça as atividades escolares com a filha a noite, ele está corroborando a ideia de o esforço pessoal transcender qualquer questão macro social que a impeça, como as jornadas duplas de trabalho das mães, as estudantes terem que cuidar das irmãs para que mãe e pai possam trabalhar, as ou próprias estudantes terem que ter começado a trabalhar. A escola acaba só

beneficiando os que já vêm com capital cultural e econômico. Segundo Bourdieu (1998), uma das razões pela qual muitas vezes a escola pública acaba não emancipando tanto quanto poderiam seus sujeitos, deve-se ao fato de que a escola trabalha em cima do capital cultural e econômico que as estudantes já trazem de casa.

Esta impregnação meritocrática na educação a partir da fala do professor puxa, ainda dois outros pontos essenciais que respondem à estrutura individualista da educação e formam o complexo que produziu efeitos tão desiguais da Pandemia sobre o acesso das pessoas à educação, mas que governa também o funcionamento da educação em tempos não-pandêmicos (novamente, a crise desnuda ainda mais as contingências reinantes). Trata-se da culpabilização da família por processos estruturais sociais e, principalmente, a responsabilização da mulher aos cuidados do ensino (Zanello et al., 2021). Neste sentido, o indivíduo é bem sucedido quando seu próprio esforço o faz alcançar esse mérito, além do esforço de sua família, principalmente da figura materna. Smith (2005, p. 34) chama de “Discurso Materno” “um movimento entre mulheres brancas da classe média preocupada em reorganizar a prática da maternidade em relação ao novo sistema de escola pública” estabelecido na América do Norte nos primeiros anos do século XX. Na época, este discurso contribuiu para que as mulheres também se tornassem responsáveis pelo trabalho educacional de suas filhas com o intuito de suplementar o que era feito na escola. Deste modo, o acompanhamento próximo e diário das mulheres no trabalho escolar das estudantes contribuiria para o sucesso escolar. Ao passo que estudantes filhas de mães da classe trabalhadora, que não tinham como acompanhar a educação delas, ficavam em desvantagem na corrida pelo desempenho escolar. Infelizmente, o Discurso Materno denunciado por Smith continua presente até os dias de hoje (Smith, 2005).

No Brasil foi feita uma pesquisa em 2017 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) chamada de “Outras Formas de Trabalho” que dividiu as tarefas domésticas em cinco grupos e entre eles está o ensino das filhas. Além desta, está também o auxílio no cuidado de pessoas, a preparação de alimentos, a manutenção de vestimentas e os reparos do domicílio. Somente a última função é feita em sua maioria por homens, sendo todas as outras de responsabilidade da mulher.

Outra concepção forte de ensino que pode ser inferida a partir da fala do professor diz respeito ao papel da estudante e da professora no processo de ensino. Explicitamente o professor em questão, ao afirmar que vai “passar todo o conteúdo para que aprendam nem que seja por osmose”, mostra que parte da ideia de a estudante ser apenas um receptáculo que engole o que o professor vomita. Além do que ele mesmo afirma que não interage com as estudantes, deixando (muito simbolicamente) uma tela em branco somente com sua voz passando o conteúdo. E é firme ao afirmar, reiteradas vezes, que é isto que ele vai fazer. Como disse hooks (2013), o professor (homem) tende a se ver como uma “mente pura”, não importa seu corpo, importa a “sabedoria” etérea, incorpórea que ele acredita estar transmitindo. No mundo escolar, como em todo lugar, só são corpos aqueles que são não-brancos, não-masculinos, não-heteronormativos. Esta é uma lógica que fere diretamente a luta por uma educação ativa e emancipatória, pois corrobora com a prática da educação bancária (Freire, 1997). Esta postura mina as possibilidades de se construir uma educação engajada com o contexto social de suas estudantes, mostrando que o que está em jogo são contingências cerimoniais (Flores, 2017; Skinner, 1972) que mantêm a estrutura de poder do professor e que visa cumprir regras arbitrárias de cumprimento de conteúdo.

6.4 E os próximos anos...

6.4.1 O vento: a impermanência, o que será do futuro?

Estamos vivendo uma crise mundial da educação com proporção gigante na formação de sistemas democráticos. Os sistemas educacionais em praticamente toda a parte do mundo têm ficado tão obcecados pela geração de lucro que estão excluindo de forma inconsequente competências que são indispensáveis para a construção de uma democracia (Nussbaum, 2015). Neste sentido, a educação logo estará produzindo “gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãs íntegras que possam pensar por si próprias, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia.” (Nussbaum, 2015, p. 4, *mudança de gênero e grifo nosso*).

Seguindo esta lógica, mundo afora tem havido investimentos e maior reconhecimento voltado para o ensino tecnológico e, em contrapartida, cortes exorbitantes no ensino das humanidades e das artes (Nussbaum, 2015). “É o que ocorre com a educação: dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente.” (Nussbaum, 2015, p. 20).

Há décadas que o produto interno bruto (PIB) per capita tem sido a medida mais utilizada pelos país para medir o crescimento e desenvolvimento de uma nação como se ela representasse a qualidade de vida geral de seu povo (Nussbaum, 2015). A partir deste modelo de desenvolvimento, foca-se então no crescimento econômico, em detrimento de uma série de fatores importantes para a existência de uma democracia, como: igualdade distributiva e social; qualidade das relações

independentemente de classe, raça, credo, gênero, orientação sexual; saúde e educação disponível para todas; criação de empregos para as mais pobres; dentre outros. E quem defende este paradigma difunde que o desenvolvimento econômico trará por si só os outros benefícios. No entanto, produzir crescimento econômico não significa produzir democracia e tudo que temos atrelado aqui ao que a democracia necessita para existir (Nussbaum, 2015).

Quem defende que a educação deve estar voltada para o lucro, ou seja, que a escola foque em habilidades técnicas e específicas - como o que aconteceu na reformulação do Novo Ensino Médio no Brasil - não percebe, ou não está disposto a abrir mão do lucro imediato em detrimento do desenvolvimento à longo prazo, que estas habilidades desenvolvidas a partir das humanidades e das artes também são úteis para alcançar seus próprios objetivos (Nussbaum, 2015). Neste sentido, segundo a autora, o objetivo de uma instituição democrática deve ser ter uma economia sólida para alcançar objetivos humanos (e eu acrescentaria e de bem-estar para outros seres), mas a economia sólida não deve ser um fim em si mesmo.

O Novo Ensino Médio foi aprovado em 2017 com o objetivo de propor a redução da carga horária das disciplinas gerais do Ensino Médio, tornando obrigatórias apenas português e matemática; instituir os itinerários formativos (especialização dentro de uma das áreas do conhecimento ou ensino técnico profissionalizante); tornar inglês disciplina obrigatória como língua estrangeira; permitir o notório saber para a prática docente, sem a necessidade de diploma em licenciatura; ampliar a carga horária total do Ensino Médio e permitir que parte do ensino fosse oferecido na modalidade à distância. Além disso, a proposta inicial retirava a obrigatoriedade de artes, educação física, sociologia e filosofia (Pontes, 2021). Esta proposta surgiu em meio a uma

política neoliberal de precarização do ensino e sucateamento da educação pública (Mathias, 2021), contribuindo para os objetivos de uma educação que visa o ganho econômico.

Os principais descartes que estão havendo dizem respeito a competências relacionadas às humanidades e às artes, e nestas áreas habitam o aspecto construtivo e criativo do conhecimento, o raciocínio crítico, a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar questões mundiais, e também a capacidade de imaginar que nos permite olhar para o outro com empatia. Sem essas habilidades, uma sociedade democrática está fadada ao fracasso, uma vez que esta deve se basear no respeito e na consideração ao outro sem olhá-lo como um simples objeto potencialmente gerador de lucro (Nussbaum, 2015).

A partir desta perspectiva, o conjunto de habilidades que será selecionada para ser ensinada na educação formal tem total influência dos interesses econômicos embutidos. Sendo assim, aqueles que defendem esse modelo precisam que as pessoas não aprendam nenhum tipo de conteúdo que possibilite uma reflexão crítica sobre classe, raça, gênero, orientação sexual, pois assim não se questionarão se aquele modelo econômico de fato está trazendo benefícios para os mais diversos grupos sociais existentes (Nussbaum, 2015). “A liberdade de pensamento *das* alunas é perigosa.” (Nussbaum, 2015, p. 21, *mudança de gênero e grifo nosso*). Assim a versão histórica que será apresentada nas instituições educacionais mostrará uma nação ambiciosa por riqueza e deixará de lado temas que mostram as fraquezas do sistema econômico vigente. Como diz Nussbaum (2015, p. 23), “dar uma face humana à pobreza é como mostrar-se hesitante a respeito da busca do crescimento [econômico]”.

Então, ensinar as habilidades relacionadas às artes e às humanidades não só é algo ignorado, mas também temido e, portanto, combatido por esses grupos que buscam a educação

para o lucro. Eles precisam da ignorância moral para manter um projeto de desenvolvimento econômico que ignore as desigualdades presentes (Nussbaum, 2015). Eles precisam de pessoas dóceis, que repetem o que todo mundo diz e que não reconhecem o outro como alguém digno de respeito. Winett e Winkler (1972) argumentaram que a modificação do comportamento apoiou, em vez de transformar, para a manutenção de um *status quo* de ordem e disciplinamento dentro da escola.

Já na década de 1970, Winett e Winkler (1972) fizeram uma revisão de todas as publicações entre 1968 e 1970, consideradas as melhores, no *Journal of Applied Behavior Analysis* relativa à modificação do comportamento em contexto educacional. Os autores queriam fazer um levantamento dos tipos de comportamentos considerados “inadequados” focos das intervenções da modificação comportamental. Como resultado, eles encontraram que os trabalhos classificavam como comportamento “inadequados” àqueles que de alguma forma atentavam contra a paralisia e o silêncio, como: levantar-se da cadeira, ficar em pé, andar, correr, pular, saltar, mover cadeiras, balançar as cadeiras, bater os pés, manter uma conversa com outras crianças, chorar, cantar, assobiar, rir, virar a cabeça ou o corpo em direção a outra pessoa, mostrar objetos para outra criança e olhar para outra criança. Enquanto que comportamentos adequados incluíam: atender ao professor, levantar a mão e esperar que o professor respondesse, trabalhar sentado em uma apostila, acompanhar uma leitura de texto. Segundo Winett e Winkler (1972, p. 499):

A obsessão com o silêncio e a falta de movimento parece ser o resultado de um sistema de reforço bastante explícito em que esses são os critérios pelos quais a competência da professora será julgada (*mudança de gênero e grifo nosso*).

Neste sentido, não é de agora que se questiona o papel da análise do comportamento e, conseqüentemente, da psicologia no trabalho educacional. Infelizmente podemos dizer que estas práticas tiveram êxito em diminuir a frequência de comportamentos que foram considerados “inadequados”, contribuindo, assim, para a manutenção de um ambiente educacional adoecedor. De outro modo, torna-se essencial que se questione a serviço de que (ou de quem) está a manutenção da ordem e da disciplina, abrindo possibilidades para que as práticas em contexto de sala de aula possam trazer a transformação (Winett & Winkler,1972). Estamos no ano de 2021 e esta parece ainda ser a prática vigente.

6.4.2 A terra: conclusões do momento

Esta pesquisa tinha, no início, a intenção de fazer um trabalho comparativo entre as duas escolas, focando na educação convencional X inovadora. No entanto, durante a caminhada, vimos que não faria mais sentido fazer esta comparação, pois as dinâmicas de cada escola são únicas. Pudemos, então, até fazer um diálogo entre as duas escolas, porém o foco foi em como cada uma foi afetada e se transformou durante a pandemia e o quanto esse momento único que ainda estamos vivendo descortinou contingências que outrora estavam veladas. Vimos que na prática a discussão entre ser uma escola convencional ou inovadora não necessariamente é o ponto mais importante da discussão, mas, sim, pensar em que aspectos cada uma atua como transformadora na relação com suas estudantes e como em alguma medida, cada uma, contribui para a manutenção das relações de poder. Ambas refletem fatores importantes da educação brasileira e desafios

enfrentados em um país que vem sofrendo um desmonte perverso de direitos básicos à população, inclusive na educação.

A partir do observado, pode-se se questionar se, no Brasil, justamente as escolas ditas “inovadoras” cumprem papel parecido com o que foi visto nas “escolas de elite” analisadas por Beers (2009) citada no Capítulo 5. Para aqueles membros de grupos privilegiados que desejam que desde cedo suas crianças se destaquem, as chamadas “escolas inovadoras” tornam-se a melhor opção, pois as escolas com formato convencional não seriam consideradas adequadas. Esta busca por uma escola “diferenciada”, que garanta o sucesso de seu filho para um contexto competitivo, faz com que as escolas particulares convencionais não atendam às necessidades de desenvolvimento de um perfil de liderança, uma vez que a maioria cumpre a função de manter a ordem e a disciplina, enfatizando obediência e repetição. No entanto, em nossa realidade, isso se mistura com o fato de que a entrada em universidades tem se dado justamente pelo preparo neste formato convencional. Assim, é como se a formação de pessoas que irão ditar as regras ficasse “adiada” para após a garantia da entrada na universidade. Talvez isso explique a aparente contradição muito frequente nas escolhas desses grupos privilegiados economicamente: escolas “alternativas” nos primeiros anos (especialmente a pré-escola e o ensino fundamental 1), mas uma crescente preocupação em voltar a moldes mais tradicionais (seja mudando de escola, seja pressionando as escolas com propostas alternativas para que “se adequem” à proximidade dos exames de ingresso nos últimos anos) à medida em que se aproxima o momento de fazer as provas de ingresso para a universidade.

Isso pode parecer óbvio, mas tem tido um ofuscamento muito evidente do caráter potencialmente, mas não necessariamente, emancipador de práticas pedagógicas, pois tem se

obliterado que essa questão é política, e não técnica ou didática. No entanto, não significa que estamos defendendo a destruição das escolas com pedagogia inovadora – isso seria como querer acabar com a chuva proibindo a venda de guarda-chuvas. O que estamos apontando, repetimos, é que a aceitação acrítica da equação *escola de pedagogia inovadora = papel emancipatório* é um sucesso da antipolítica (Tiburi em: Aquino, 2015; 2015; 2017) e um entrave a se pensar de forma plena o potencial emancipatório da educação, como a queremos.

De forma geral, as escolas “alternativas” ficam intocadas. Não é questionado seu papel político, porque se supõe serem coisas boas, já que nelas as crianças são “livres e felizes”. Como poderia uma escola assim contribuir para a perpetuação do *status quo*? Essa confusão vem da adoção, mesmo que inadvertida, mesmo por quem defende a transformação social e luta contra o fascismo, da separação entre o “pedagógico” e o “político”. Quando não pensamos na escola “pedagogicamente inovadora” como sendo possivelmente um instrumento de perpetuação do *status quo*, é aí que a antipolítica (Tiburi em: Aquino, 2015; 2015; 2017) tem mais uma vitória. Quando nós passamos a adotar implicitamente, inconscientemente, a cisão entre o “ensino”, por um lado, e a “política”, por outro, como se fossem separáveis, é aí que constatamos que a antipolítica venceu.

Entende-se, assim, a esganiçada perseguição às ideias de Paulo Freire e a censura da palavra “político” nos PPPs das escolas, além do projeto “escola sem partido”, ambos citados no Capítulo 1. Tentativas diretas de defender a não-laicidade do Estado, projetos como esse procuram inviabilizar e criminalizar iniciativas voltadas para questões de gênero, identidade e orientação sexual (Silva & Lionço, 2019). Este movimento cresce principalmente com a influência de religiosos professos, principalmente cristãos, na política nos últimos 10 anos (2010-2020) (Lira,

2020). A articulação destes diversos grupos religiosos cristãos tem fomentado o conservadorismo moral dentro do Congresso Nacional (Bedinelli, 2017; Silva & Lionço, 2019). E assim políticas voltadas para a família, à educação, ao gênero, à diversidade e à pluralidade religiosa, entre outros, têm sido desarticuladas em prol de interesses econômicos que beneficiam aquele grupo dominante, intervindo diretamente, inclusive na política educacional do país (Lira, 2020; Silva & Lionço, 2019). Sendo assim, estamos vivendo um retorno da influência explícita do cristianismo na educação.

Como já mencionado algumas vezes neste trabalho, a discussão sobre se a educação inovadora contribui ou não para a manutenção ou transformação do *status quo* se torna cada vez mais nítida. Os desafios enfrentados descortinaram contingências que denunciaram o controle social por trás das estruturas de poder. Observamos que se dissolveu uma perspectiva enrijecida relativa a rótulos de “inovação”, compreendo que a transformação é um processo e não um estado. Além disso, em um momento de crise vimos a estrutura neoliberal imperar ainda mais nitidamente. Na escola particular, as contingências mercadológicas dominaram explicitamente as relações. Enquanto que na escola pública, percebeu-se que o neoliberalismo também se infiltra na esfera pública.

Por outro lado, os desafios impostos pelo contexto da Covid-19 também descortinaram o poder de resiliência de ambas as escolas, buscando caminhos para seguir acompanhando e acolhendo suas estudantes e equipe. Quanto mais contingências de poder atuavam sob a dinâmica das escolas, mais, por outro lado, estas resistiam a pressão. Movimentos de contracontrole aconteceram em ambas, de forma a tentar manter a autonomia e criatividade e a lutar por uma educação emancipadora.

Podemos concluir que nenhuma escola é transformadora devido somente à sua prática pedagógica (não esqueçamos daquela fala do pai ao se referir a “aulinha de escola pública”). A ênfase no ensino significativo e na postura questionadora podem servir apenas para perpetuar os mesmos grupos nas posições de maior poder, se a essas práticas têm acesso apenas os mesmos grupos privilegiados de sempre. Quando a educação não é libertadora (nós diríamos, mas apenas mercadologicamente “inovadora”), o sonho do oprimido é tornar-se opressor (Freire, 1987). Então, é justamente quando essas práticas de educação significativa se tornam acessíveis para os grupos oprimidos que elas se tornam emancipadoras.

Capítulo 7: o início do fim, o recomeço?

Quando a falta de esperança
decidir lhe açoitar, se tudo que for real for difícil suportar
[...]
É preciso de um final pra poder recomeçar

Trecho poema: Recomece
Bráulio Bessa (2018)

O fim sempre é o início de uma nova história. Espero que vocês, minhas leitoras, tenham chegado até aqui ainda com algum fôlego. Fôlego para que sintam as reverberações de nossas trocas até aqui. Fôlego para iniciarem uma nova jornada. Fôlego para permanecerem na luta. Começo a encerrar por aqui essa longa caminhada para que novas estradas se abram para mim e para vocês. Chego neste momento com o sabor do cansaço e da satisfação.

Este trabalho foi uma construção implicada com a tentativa de compreender o que está se passando na educação em meio ao contexto de pandemia da Covid-19, em meio ao caos climático, em meio à política de governo atual, em meio à tantas mortes. Para isso foi necessário estar lado a lado com duas escolas, acompanhando seus processos e construindo conjuntamente o que foi dito até aqui. Ele buscou descortinar aquelas contingências que regiam a educação e que muitos não viam, ou não queriam ver, ou não deixavam ninguém ver. Buscou nos fazer refletir que sempre devemos pensar sobre a quem interessa que as coisas sejam como são, não aceitar verdades absolutas, não acreditar em qualquer coisa que nos contam. Buscou ainda nos indignar com o que está posto, alimentar a energia vital para mudança. E, por fim, tentou trazer algum sopro de esperança na transformação, algum sentido para continuarmos acreditando que dias melhores virão.

Em vários momentos me questioneei sobre o ato de escrever sobre outras pessoas e suas relações institucionais. Tive um profundo incômodo em pensar que talvez o que eu escrevi sobre cada uma das escolas não seria algo que elas próprias se sentiriam representadas. Receio de parecer que meu argumento levaria as leitoras desse texto a crerem que colocava as escolas uma contra a outra ou que estava alegando que uma escola é boa e a outra ruim. Tive medo, principalmente, de parecer que defendo, então, que a solução para a educação é privatizar as instituições ou acabar com educação inovadora.

Trazer para interlocutoras da escola a leitura do trabalho principalmente nos meses finais de elaboração da tese contribuiu para que as escolas se enxergassem através do meu texto e trouxessem seus apontamentos ao que estava posto. A participação delas gerou um espaço de discussão e análise conjunta, para que se respeitasse o lugar das interlocutoras como construtoras do saber (Brettell, 1993). Apesar de não ter sido possível uma troca ainda mais intensa para a produção escrita como eu gostaria. Esse movimento respeitou meu posicionamento, desde o início, de que esse trabalho deveria ser uma produção conjunta, elaborada não só por mim, ou pela minha orientadora ou meu grupo de pesquisa, mas também pelas minhas interlocutoras. Esse trabalho é sobre elas e tinha que ser construído com elas.

Neste momento reflexivo de encerramento de um processo pessoal profundo, questiono-me sobre quem sou eu depois de tudo. Aqueles meus três eus do início - a estudante, a pesquisadora e a professora - o que aconteceu com eles? Cá estou fortalecendo cada vez a indissociabilidade entre perspectivas de mim. Saio desses dois anos intensos de contato com as duas escolas ciente de que cada uma, a sua maneira, me tocou. Em contrapartida, também foram tocadas por mim. Mergulhar em uma realidade me trouxe o gosto do preenchimento, ao mesmo tempo, trouxe o

medo de me afogar. Enquanto que o sobrevoo me trouxe o medo de me perder, mas, ao mesmo tempo, o prazer da expansão. Quero neste capítulo final esboçar rapidamente, com vocês leitoras, pontos que me acompanharam nesses últimos anos e que acredito que podem contribuir para a trajetória de vocês. Pontos que podem parecer secundários (talvez sim se penso que não é propriamente meu tema de pesquisa), mas que é atravessador de todo o processo.

Em muitos momentos pensei em desistir, tive dúvidas sobre a minha capacidade. “Desistir é um verbo, em que primeiro se torna um gerúndio – estou desistindo - e depois se torna um estado de existência” (Diniz, 2021a). Foi a fala de Débora Diniz sobre os afetos ao se pensar na desistência que me ajudou a discernir o caminho que eu ia seguir. Segundo ela, não é justo falar em desistir quando esse processo nos causa alívio, pois seria uma decisão consciente por seguir por outro caminho. O que não era meu caso, pois, ao pensar em desistir, junto vinha o sentimento de medo, solidão, inércia, vazio, vergonha. Vinha aquela pergunta “e se?”, o que aconteceria se eu conseguisse fazer algo diferente? Assim, ficou nítido que não era o que eu queria, mas era aquilo ao qual eu estava sucumbindo, como afirma Diniz.

Outro sentimento profundo que me acompanhou nessa trajetória foi a dúvida sobre a minha competência, o que é muito chamado como Síndrome da Impostora. Cunhado em 1978 pelas psicólogas Pauline Rose Clance e Suzanne Imes, a síndrome é descrita como a sensação de se sentir uma fraude em meios à conquista acadêmicas e espaços de trabalho altamente competitivos (Tulshyan & Burey, 2021). No entanto, este sentimento dificilmente acomete mulheres em trabalhos tipicamente esperados que sejam ocupados por mulheres (Diniz, 2021c). Este conceito, então, faz sentido quando mulheres passam a ocupar espaços majoritariamente dominados por homens. E não só isso, quando mulheres brancas, principalmente do norte global, ocupam esses

espaços. Enquanto isso, de acordo com Diniz (2021c), “mulheres imigrantes, do sul global, negras, trans, mulheres indocumentadas nunca deixaram de estar no mundo do trabalho e a elas nunca foi estendido o fenômeno da impostora para suas relações de trabalho” por, de antemão, não ser designado à elas o direito de ocupar espaços de poder.

O que Tulshyan & Burey (2021) vão discutir, corroborado por Diniz (2021c), é que ao compreender a síndrome da impostora como algo interno a mim (síndrome dá uma ideia patológica da existência), estou pondo o problema em mim e não olhando que esta é uma questão estrutural. Este é um conceito que devolve às mulheres aquilo que é próprio dos regimes estruturais de apartação e de poder como a misoginia, o racismo, o capacitismo. Para Diniz (2021c), uma resistência feminista seria mudar as perguntas que fazemos. Em vez de nos perguntarmos “será se esse lugar é para mim”, “será se sou boa o suficiente”, “o que já em mim que não me sinto adequada”, devemos nos perguntar “quem define quem cabe aqui”, “quem é definido como bom aqui”, “essas instituições foram feitas para quem”. Assim contestamos as estruturas de poder em vez de contestarmos pessoas, pois foram essas estruturas que devolveram para nós um nome que não nos cabe. Trago esse assunto aqui para que você leitora mude suas perguntas quando estiver duvidando das suas capacidades.

Estes dois anos de pandemia da Covid-19 tem levado uma parcela da população a se questionar, incomodar e se movimentar para a transformação do *status quo*. No entanto, paradoxalmente, a força contrária do conservadorismo está potente. Coletivamente estamos passando por uma transição que pode marcar o início de algo novo, mas ainda nos resta saber qual caminho iremos seguir. “Evidentemente, esse é um momento decisivo para uma crítica do neoliberalismo como fase avançada do capitalismo (Tiburi, 2020).

Segundo Tiburi (2020), para construirmos uma sociedade em que permita, literalmente, a continuação da nossa existência, precisamos praticar a solidariedade, movimento que a antipolítica destrói. Por isso precisamos vigiar e agir, pois quem irá pagar o preço das consequências da necropolítica⁵⁴ neoliberal do atual governo seremos nós. Os donos do capital não vão pagar esse preço, pelo contrário, lucram com o desastre. Nestes dois anos de pandemia, agravou-se ainda mais a distância entre ricos e pobres, principalmente nas regiões mais desiguais do mundo – Caribe e América Latina (IHU, 2021). Só no Brasil, 42 novas pessoas se tornaram bilionárias (RFI, 2021). Em contrapartida, uma pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Penssan) mostrou que 55% da população do Brasil está em estado de insegurança alimentar, seja leve, moderada ou grave (Rocha, 2021).

Não pude também fechar os olhos para o fato de que nesses dois últimos anos o contexto amplo de existência, principalmente em nosso país, tornou bastante difícil operarmos plenamente. A pandemia trouxe uma mudança vertiginosa na nossa forma de viver, trouxe o distanciamento físico de quem queremos bem, da nossa rotina, da vida lá fora. Trouxe o contato diário com as incertezas, com o medo, a angústia, a morte. Trouxe a dor incessante da perda. Também estamos vivendo um contexto político desafiador no mundo, mas que no Brasil está intensificado. Caos climático, incêndios no pantanal, nas chapadas, na Amazônia, o desemprego, a fome, o genocídio contra os povos originários, contra corpos pretos, trans, são algumas das atrocidades que têm ocorrido nos anos recentes no Brasil. Como se manter de pé diante disso tudo? Como continuar produzindo?

⁵⁴ Achille Mbembe, filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense, em 2003, cunhou o conceito de necropolítica. Diz respeito ao poder de decisão para escolher quem deve viver e quem deve morrer, devido a soberania do Estado de manter uma estrutura que ativamente tem o objetivo de provocar a morte de alguns grupos sociais (Ferrari, 2019; Ignacio, 2020).

A procrastinação é um fenômeno humano (Diniz, 2021b). Para falar desse assunto, Diniz (2021b) se inspirou no livro de John Perry chamado “A Arte da Procrastinação” (2014) e traz pontos interessantes para pensarmos. Procrastinar não é somente sobre adiar algo, mas adiar algo atrelado a um sofrimento. Precisamos romper a fantasia da perfeição e da arrogância acadêmica, ou seja, mais tempo não me fará alcançar a perfeição e não posso paralisar por acreditar que aquelas a quem meu trabalho vai chegar sempre serão melhores que eu e, para tal, eu preciso, mais uma vez, fazer perfeito (Diniz, 2021b).

No entanto, na pandemia este é um estado que tem imperado sobre muitas de nós. Como conseguir sair da inércia? Principalmente quando ciclos precisam ser finalizados, como o meu neste doutorado, em um contexto que não se encerrou? Como concluir uma tese sobre uma situação que está em franco progresso, ou melhor dizendo, regresso? A força motriz que encontrei foi graças a todo mundo que estava ao meu redor e que, em nenhum momento, demonstrou desistir de mim. Encontrei forças ao pensar que este trabalho poderia mudar a vida de alguém, pelo menos uma pessoa. Consegui continuar quando me vi com um dever político de mostrar o que está acontecendo em nosso país, de desnudar o que está nos acometendo e à nossa educação. Não foi fácil, mas cheguei até aqui.

Mais uma vez, então, afirmamos a importância da educação como prática emancipatória (Freire, 1997; hooks, 2013), pois a educação após uma catástrofe tem papel fundamental na política e autocrítica. Como bem lembra Tiburi (2015), Theodor Adorno falava de sua preocupação quanto à repetição do nazismo no famoso texto “Educação após Auschwitz” (1969). Neste sentido, a pergunta autocrítica sobre o que estamos fazendo no momento atual é uma pergunta ética, e como

Figura 7. Imagem do trecho em quadrinhos da Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino, censurada por uma comissão montada pelo governo Bolsonaro para avaliar as questões que seriam aplicadas na versão 2019 do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).⁵⁵



Fonte: Folha de São Paulo (2021).

⁵⁵ Link disponível: <https://piaui.folha.uol.com.br/mafalda-e-reprovada-no-enem/>

Referências

- Agência Brasil. (2017). *ICMBio: incêndio que já atinge 22% da Chapada dos Veadeiros foi criminoso*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-10/icmbio-incendio-que-ja-atinge-22-da-chapada-dos-veadeiros-foi-criminoso>
- Aguiar, J. C. (2014). Análise comportamental do direito: uma abordagem do direito como ciência do comportamento humano aplicada. *Nomos*, 34(2), 245-273. <http://periodicos.ufc.br/nomos/article/view/1223>
- Alessi, Gil. (2018). “MP fará tudo para barrar Escola Sem Partido, se cumprir sua missão constitucional”. *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/politica/1542900517_463501.html
- Almeida, C. (2000). Ensinar a condição humana. *Eccos Revista Científica*, 2(2), 9-26. <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/222/218>
- Alonso, D. (2013). Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>
- André, M. (2005). Condições de produção do conhecimento dos alunos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. *Psicologia da Educação* [online], 21, 167-179. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43319>

- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 32, 44-65. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/j6f3HznKpVNrwSKM3gcPGpy/abstract/?lang=pt>
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>
- Aquino, Yara. (2015). *Filósofa Márcia Tiburi diz que é preciso retomar no país debate sobre ética*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2015-12/filosofo-diz-que-e-preciso-retomar-no-pais-debate-sobre-etica>
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Assunção-Luiz, A. V. et al. (2021). Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação. *Olhares & Trilhas*, 23(2), 538-554. http://repositoriocovid19.unb.br/repositorio-projetos/impacto-da-pandemia-da-covid-19-e-suas-medidas-de-controle-na-saude-mental-dos-estudantes-universitarios/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=impacto-da-pandemia-da-covid-19-e-suas-medidas-de-controle-na-saude-mental-dos-estudantes-universitarios
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980) *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91
- Barros-Delben, P. et al. (2020). Saúde mental em situação de emergência: Covid-19. *Debates Em Psiquiatria*, 10(2), 18–28. <https://revistardp.org.br/revista/article/view/38>

- BBC News Brasil. (2020). *Coronavírus: o mapa que mostra o alcance mundial da doença*.
<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51718755>
- Bedinelli, Talita. (2017). “Os parlamentares religiosos tendem a ser mais conservadores do que a população evangélica”. *El País*.
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html
- Beers, K. (2009). The genteel unteaching of America’s poor. *NCTE*, 1-4.
<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Beers.pdf>
- BOL. (2018). *12 frutas típicas do Cerrado brasileiro*. <https://www.bol.uol.com.br/listas/12-frutas-tipicas-do-cerrado-brasileiro.htm>
- Bonsai Empire. (s.d.). *Caliandra* (*Calliandra*).
<https://www.bonsaiempire.com.br/especies/calliandra>
- Borges, F. T. (2006). “*Tem tantos jeitos de ver!*” *Um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia*. [Tese de doutorado em Psicologia].
Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2499/3/TESE%20Fabricia%20Teixeira%20Borges.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. (9. ed.) Vozes.
- Brandão, R. (2015). *A chance de proteger o último naco “do” Goiás*. Eco.
<https://www.oeco.org.br/colunas/a-chance-de-protger-o-ultimo-naco-do-goias/>
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2012). *Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Sinj-DF. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Diretoria de Currículos e Educação Integral. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *O que é inovação e criatividade*. <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade> [indisponível].
- Brasil. (2020a). *Decreto de 40.523, de 15 de março de 2020*. (revogado pelo(a) Decreto 40600 de 05/04/2020). ~~Dispõe sobre a Alimentação Escolar da rede pública de ensino durante a suspensão das aulas para enfrentamento ao COVID-19 e dá outras providências~~. Brasília, DF: Sinj-DF. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/273596e597654d57a1e052d3b0419c26/Decreto_40523_15_03_2020.html

- Brasil. (2020b). *Decreto n° 40.539, de 19 de março de 2020*. (revogado pelo(a) Decreto 40550 de 23/03/2020). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.~~
2020a. Brasília, DF: Sinj-DF.
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ac087b76d5f34e38a5cf3573698393f6/Decreto_40539_19_03_2020.html
- Brasil. (2020c). *Decreto n° 40.600, de 05 de abril de 2020*. Dispõe sobre a Alimentação Escolar da rede pública de ensino durante a suspensão das aulas para enfrentamento ao COVID-19 e dá outras providências. Brasília, DF: Sinj-DF.
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7c946280cb644a1d9ff4cbbf1567fea5/Decreto_40600_05_04_2020.html
- Brasil. (2020d). *Decreto n° 1.792, de 17 de março de 2020*. Declara situação de emergência em saúde pública no município de Alto Paraíso de Goiás e dispões sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Poder Executivo. Goiás: Município de Alto Paraíso.
<https://www.altoparaiso.go.gov.br/data/PJ/Legis20200318142953.pdf>
- Brasil. (2020e). *Decreto n° 40.939, de 02 de julho de 2020*. (Revogado(a) pelo(a) Decreto 41849 de 27/02/2021). (Revogado(a) pelo(a) Decreto 41842 de 26/02/2021). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências.~~ Brasília, DF: Sinj-DF.
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5bfb368868304acb9d085094acb909dd/exec_dec_40939_2020.html#capVI_art15

- Brasil. (2020f). *Decreto nº 9.645, de 03 de abril de 2020*. Altera o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil. https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103080/decreto-9645
- Brasil. (2020g). Decreto nº 9.700, de 27 de julho de 2020. Revogado pelo Decreto nº 9.828, de 16-03-2021, art. 3º, I. Vide Decreto nº 9.711, de 10-09-2020 (Prorroga por 120 dias as disposições do Decreto n. 9.653, de 19-04-2020). ~~Altera o sistema de revezamento implementado no art. 2º do Decreto nº 9.653, de 19 de abril de 2020, com a redação dada pelo Decreto nº 9.685, de 29 de junho de 2020~~. Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil. https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103296/decreto-9700
- Brasil. (2020h). *Decreto nº 9.711, de 10 de setembro de 2020*. Prorroga os prazos de que tratam os Decretos nº 9.634, de 13 de março de 2020, e nº 9.653, de 19 de abril de 2020. Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil. https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103420/decreto-9711
- Brasil. (2020i). Ministério da Saúde. *Coronavírus: COVID-19*. <https://coronavirus.saude.gov.br/>
- Brasil. (2020j). *Portaria nº 158, de 10 de julho de 2020*. Aprova os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020 O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 105, parágrafo único, incisos I e III, da Lei Orgânica do Distrito Federal, resolve. Diário Oficial da União. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/portaria-158-de-10jul20-calendarios.pdf>
- Brasil. (2020k). *Resolução ordinária nº 55, de 04 de agosto de 2020*. Dispõe sobre o retorno das atividades escolares presenciais na rede pública e privada com garantia de proteção integral

aos direitos de crianças e adolescentes no Distrito Federal. Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0311895604fb4e1097b5c27937b8e185/Resolu_o_Ordin_ria_55_04_08_2020.html

Brasil. (2020l). *Decreto nº 1.793/2020, de 17 de março de 2020*. Altera dispositivo do Decreto Municipal nº 1792/2020 que declarou situação de emergência em saúde pública no município de Alto Paraíso de Goiás e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Poder Executivo. Goiás: Município de Alto Paraíso.

<https://www.altoparaiso.go.gov.br/data/PJ/Legis20200322104841.pdf>

Brasil. (2020m). *Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020*. ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências~~. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html

Brasil. (2020n). *Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020*. (revogado pelo(a) Decreto 40550 de 23/03/2020). (revogado pelo(a) Decreto 40539 de 19/03/2020). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências~~. Brasília, DF: Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html

Brasil. (2020o). *Decreto nº 40.550, de 23 de março de 2020*. (revogado pelo(a) Decreto 40583 de 01/04/2020). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.~~

Brasília,

DF:

Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2daec529965741e29602314371cc37bf/Decreto_40550_23_03_2020.html

Brasil. (2020p). *Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020*. (revogado pelo(a) Decreto 40817 de 22/05/2020). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus.~~ Brasília, DF: Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e1aaf0ba1c0948d1aebcda7454c4a097/exec_dec_40583_2020.html#art14

Brasil. (2020q). *Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020*. (Revogado(a) pelo(a) Decreto 40939 de 02/07/2020). ~~Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências.~~ Brasília,

Brasília,

DF:

Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/327d72d3c115490394bb9373f942e030/exec_dec_40817_2020.html#art14

Brasil. (2020r). Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Revogado pelo Decreto nº 9.653, de 19-04-2020. Vide Decreto 9.649 (Institui o Plano de Contingenciamento de Gastos). ~~Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV).~~ Diário Oficial do Município.

Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil.

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633

Brasil. (2020s). *Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020*. (Revogado(a) pelo(a) Portaria 160 de 09/04/2021). ~~Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus.~~ Brasília, DF: Sinj-DF.

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d35166146009f3f852494ec2b94/Portaria_133_03_06_2020.html

Brasil. (2020t). *Portaria nº 158, de 10 de julho de 2020*. Calendário Escolar Anual da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Educação.
https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Prot%C3%B3tipo-Anual-Calendario-2020-Julho-a-Janeiro_2-colunas.pdf

Brettell, C. B. (1993). *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography*. Westport: Bergin & Garvey.

Brunkow, F., & Dittrich, A. (2021). Cultural Survival in B. F. Skinner: Possibilities for Conceptual Refinement. *Behavior and Social Issues*. <https://doi.org/10.1007/s42822-020-00044-w>

Câmara dos Deputados. (s.d.). *Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados* (CONOF). <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/diretorias/diretoria-legislativa/estrutura-1/conof>

Capra, Fritjof. (s.d.). *Alfabetização Ecológica: O Desafio Para A Educação Do Século 21*. CAPRA <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o>

20Continuada/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20ECOL%C3%93GICA.pdf

Cara, D. (2019). Contra a barbárie, o direito à educação. In Cássio, F. (org.). *Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. (pp. 25-31). Boitempo.

Carrara, K. (2004). Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In Carrara, K. (org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. (pp. 109-143). Avercamp.

Carta Capital. (2018). *Três ideias sobre doutrinação e “ideologia de gênero” na escola que são falsas*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/tres-ideias-sobre-doutrinacao-e-ideologia-de-genero-na-escola-que-sao-falsas/>

Carta Capital. (2019). *O corte de investimentos na educação e o Novo Regime Fiscal*. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/o-corte-de-investimentos-na-educacao-e-o-novo-regime-fiscal/>

Carvalho, L. C.; Sandaker, I., & Ree, G. (2017). An Ethnographic Study of Tagging Cultures. *Behavior and Social Issues*, 26, 67-94. <https://psycnet.apa.org/record/2017-30277-001>

CEBB. (s.d. a). *Cultura de paz*. <http://www.cebb.org.br/budismo-e-cultura-de-paz/>

CEBB. (2011). *Cinco sabedorias*. <http://www.cebb.org.br/as-cinco-sabedorias-na-educacao-e-o-treinamento-do-cebb/>

Cenci, A. V., & Petry, C. (2014). *Emoções, vulnerabilidade e educação para um ethos democrático em Martha Nussbaum*. I Encuentro Internacional De Educacion: Espacios de investigación y divulgación, Argentina.

- Chaves, L. L. (2013). *Loucura e Experiência: seguindo loucos de rua e suas relevâncias*. [Tese de Doutorado em Antropologia Social]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16389>
- Clara, Maria. (2020). *Sinpro-DF e Sinproep: Sindicatos discutem com MPT ameaça de volta às aulas presenciais no DF*. CONTEE. <https://contee.org.br/sinpro-df-e-sinproep-sindicatos-discutem-com-mpt-ameaca-de-volta-as-aulas-presenciais-no-df/>
- Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorder*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>
- Clayton, S., Manning, C. M., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Washington, D.C.: American Psychological Association, and ecoAmerica.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. (2. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis Revista Latinoamericana*, 17(50), 1-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Cruz, R. N. (2017). Pesquisador fala sobre a saúde mental dos pós-graduandos. In *Pressão leva ao adoecimento de pós-graduandos*. SBPC na UFMG. TV UFMG. <https://www.ufmg.br/sbpcnaufmg/pressao-leva-ao-adoecimento-de-pos-graduandos/>
- Cruz, R. N. (2021). Pós-graduação e saúde mental: como a pandemia escancarou problemas antigos da produção científica. In *Saúde mental de pós-graduandos é desafio ainda maior*

- durante a pandemia*. TV UFMG. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/saude-mental-e-pos-graduacao-os-desafios-durante-a-pandemia>
- Cultura Candanga. (s.d.a). *Martinha do Coco*. <https://culturacandanga.com.br/portal/martinha-do-coco/>
- Cultura Candanga. (s.d.b). *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*. <https://culturacandanga.com.br/portal/seu-estrela-e-o-fua-do-terreiro-2/>
- Curso de imersão da Escola Pato-Mergulhão (2020). *Educação Transformadora: Vivendo a Escola Pato-Mergulhão*. Alto Paraíso de Goiás.
- Damasceno, V. (2019). *Educação de filhos em casa tende a ser mais uma tarefa não remunerada para as mulheres*. Azmina. <https://azmina.com.br/reportagens/educacao-de-filhos-em-casa-tende-a-ser-mais-uma-tarefa-nao-remunerada-para-as-mulheres/>
- Descola, P. (2006). *As lanças do crepúsculo*. São Paulo: Cosac Naify.
- Devereux, G. (1967/2018). Da angústia ao método nas ciências do comportamento. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, 6, 7. <https://revistalacuna.com/2028/11/21/n06-07/> [indisponível].
- Dewey, John. (1897). Meu Credo Pedagógico. *School Journal*, 54, 77-80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Diniz, D. (2013). *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. (2. ed.). LetrasLivres.
- Diniz, D. (2015). Ela, Zefinha – o nome do abandono. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20(9), 2667-2674. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.02832015>
- Diniz, D. (2020). Banquinha Tira-Dúvida: quem fala no meu texto? [Instagram perfil]. Instagram. Recuperado em 23 de agosto de 2020. In <https://www.instagram.com/tv/CEPwZIOFNJn/?hl=pt-br>

- Diniz, Débora. (2021a). *Banquinha 43 | Pensar em desistir?* Anis - Instituto de Bioética. <https://www.youtube.com/watch?v=vXbdHctjb14>
- Diniz, Débora. (2021b). *Banquinha | Procrastinação em Temos de Pandemia* Anis - Instituto de Bioética. <https://www.youtube.com/watch?v=ZKgeyJz3Hr4>
- Diniz, Débora. (2021c). *Síndrome da Impostora* Anis - Instituto de Bioética. <https://www.youtube.com/watch?v=rsR1cESByLg>
- Distrito Federal. (2019). Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>
- Ellen Oléria. (s.d.). <https://www.ellenoleria.com.br/>
- Escobar, Herton. (2021). *IPCC: se nada for feito, colapso climático é iminente*. Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/ciencias/ipcc-se-nada-for-feito-colapso-climatico-e-iminente/>
- Escola sem Partido*. (2019). <https://www.escolasempartido.org/>
- Evans, T. M. et al. (2018). Evidências para uma crise de saúde mental na pós-graduação. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284. <https://www.nature.com/articles/nbt.4089>
- Fadda, G. M., & Cury, V. E. (2016). O Enigma do Autismo: Contribuições sobre a Etiologia do Transtorno. *Psicologia em Estudo*, 21(3), 411-423. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>
- Fanjul, S. C. (2021). *A meritocracia é uma armadilha*. El País. <https://brasil.elpais.com/economia/2021-07-18/a-meritocracia-e-uma-armadilha.html>

- Feitoza, V. (2020). *Estudantes ficam sem merenda durante pandemia e TCDF pede explicações à Secretaria de Educação*. TCDF. <https://www2.tc.df.gov.br/estudantes-ficam-sem-merenda-durante-pandemia-e-tcdf-pede-explicacoes-a-secretaria-de-educacao/>
- Ferrari, Mariana. (2019). *O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil*. Ponte. <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>
- Fiocruz. (2021). *Covid-19: estudo analisa subnotificação de óbitos e desigualdades regionais*. <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-estudo-analisa-subnotificacao-de-obitos-e-desigualdades-regionais>
- Flores, E. P. (2017). Análise do Comportamento: Contribuições para a Psicologia Escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(1), 115-127. <http://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC>
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, trad.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (Raquel Ramallete, trad.). (34. ed.). Vozes.
- Freire, P. (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979/2014). *Educação e mudança*. (36. ed.) Paz e Terra.
- Freire, P. (1993a). *Política e educação*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1993b). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. (10. ed.). Editora Olho D'Água.

- Freire, P. (1996/2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25. ed.) Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação bancária e educação libertadora*. In M. H. S. Mattos (org.). *Introdução à psicologia escolar*. (3. ed.). pp. 61-78. Casa do Psicólogo.
- Gallo, S. (2004). Repensar a Educação: Foucault. *Educação e Realidade*, 29(1), 79-97.
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>
- GDF. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. LTC.
- Geertz, C. (2000). *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. UFRJ.
- Goldiamond, I. (1974/2002). Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. [Rumo a uma abordagem construtiva para problemas sociais: questões éticas e constitucionais levantadas pela análise comportamental aplicada]. *Behavior and Social Issues*, 11, 108-197.
<https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92>
- Guattari, L. I. X. (1990/2001). *As três ecologias*. (Maria Cristina F. Bittencourt, trad.). Papirus.
- Guia Alto Paraíso. (s.d.). <https://www.guiaaltoparaiso.com.br/>
- Gurgel, P. R. H., & Haydu, V. B. (2021). A Behavioral Contribution to an Interpretation of the History of Schooling as a Cultural Practice. *Trends in Psychology*, 29(3), 474-489.
- Haddad, F. (2019). Prólogo. In F. Cássio (org.). *Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. pp. 25-31. Boitempo.

- Hallal, P. C. et al. (2020). *Evolução da Prevalência de Infecção por Covid-19 no Brasil: Estudo de Base Populacional (Epicovid19-BR)*. Centro de Pesquisas Epidemiológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ministério da Saúde. <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/18/EstudopopulacionalCOVID19BrasilProposta--1---003-.pdf>
- Harzem, P., & Miles, T. R. (1978). *Conceptual issues in operant psychology*. Chichester: Wiley.
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/abstract/?lang=pt>
- Holanda, A. O., Flores, E. P., & Oliveira-Castro, J. M. (2017). Responsabilidade e imputabilidade: uma análise conceitual à luz das lições de G. Ryle. In Nalini, L. E. G., & Coelho, C. (orgs.). *Teoria, Pesquisa e aplicação em Psicologia: processos comportamentais*. pp. 37-60. Appris Editora.
- hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação com prática da liberdade* (2. ed.). (Marcelo Brandão Cipolla, trad.). Martins Fontes.
- ICMBIO. (2001). Plano de Manejo Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Encarte 3, Análise da UC. https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/pm_chapada_dos_veadeiros_2.pdf
- ICMBIO. (2009). *Plano de manejo 1*. https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/pm_chapada_dos_veadeiros_1.pdf

- ICMBIO. (s.d.). *Pato-Mergulhão – Embaixador das Águas Brasileiras*. Disponível em:
<https://www.icmbio.gov.br/cemave/destaques-e-noticias/135-pato-mergulhao-mergus-octosetaceus-embaixador-das-aguas-brasileiras.html>
- Ignacio, Julia. (2020). *Necropolítica: o que esse termo significa?* Politeze!
<https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>
- IHU. (2021). *Bilionários aumentam patrimônio, pobres perdem na pandemia*. Revista Ihu online.
<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/610668-bilionarios-aumentam-patrimonio-pobres-perdem-na-pandemia>
- INEP. (s.d.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
<http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>
- INSTITUTO UNIBANCO. (s.d.). *Observatório de Educação. Com pandemia, necessidade de rever avaliação educacional passou de essencial a urgente*. Observatório De Educação.
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/com-pandemia-necessidade-de-rever-avaliacao-educacional-passou-de-essencial-a-urgente>
- Jimenez, L. (2020). *Student Assessment During COVID-19*. Center of American Progress.
https://cdn.americanprogress.org/content/uploads/2020/09/09063559/COVID-Student-Assessment1.pdf?_ga=2.137537200.1003943201.1605637462-1274880200.1605011689
- Jucá, Beatriz. (2019). *Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos*. El País.
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html

- Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: The question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/02602930301684>
- Kuhlmann, M. Jr. (2000). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. (2. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Lama. (2018). *Gestão por mandalas*. Apostila.
- Leão, Fernando. (s.d.). *As Cinco Inteligências na Educação*. <http://bodisatva.com.br/as-cinco-inteligencias-na-educacao/>
- Levecque, K. et al. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733317300422>
- Lira, V. D. (2020). *A Ascensão De Religiosos Professores Na Política E A Influência Nos Assuntos Religiosos, Direitos Humanos E Educação*. [Monografia em Ciências da Religião]. Universidade Federal de Santa Maria. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20647/Lira_Valmir_Dutra_2020_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lopes, N. (2010). *O que é o projeto político-pedagógico (PPP)*. Nova Escola Gestão. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>
- Lopes, N. (2010b). *Como fazer o PPP da escola*. Nova Escola Gestão. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/559/como-fazer-o-ppp-da-escola>
- Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. Cultura Acadêmica.

- Macedo, R. S., & Sá, S. M. M. (2018). A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 324-336. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/macedo-sa.pdf>
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a Richer View of the Scientific Method: The Role of Conceptual Analysis. *American Psychological Association*, 62(7), 671-681. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- Machado, M. C. G. (2009). Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In Rossi, E. R., Rodrigues, E., & Neves, F. M. (orgs). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. (2. ed.). Eduem.
- Martinez, Miguel Angel Buelta. (2021). *Podem ser mais de 430 mil: Uma estimativa para mortes por covid-19 no Brasil além das oficialmente notificadas*. Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/artigos/podem-ser-mais-de-430-mil-uma-estimativa-para-mortes-por-covid-19-no-brasil-alem-das-oficialmente-notificadas/>
- Martins, Rodrigo. (2019). *Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”*. Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>
- Martins, V., & Ribeiro, G. S. (2020). Paulo Freire e a educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade. *Olhar de professor*, 23, 1-18. <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Massimi, M. (1994). Psicologia na visão de psicólogos e psiquiatras brasileiros das primeiras décadas do século XX. *Paidéia*, 6, 84-100. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/06.pdf>
- Mathias, M. (2021). Novo Ensino Médio e a velha precarização do ensino. Outras Mídias. <https://outraspalavras.net/outrasmidias/novo-ensino-medio-e-a-velha-precarizacao-do-ensino/>

- Mattaini, M. A. (2013). *Strategic nonviolent power: the science of Satyagraha*. UBC Press. aupress.ca/index.php/books/120224
- Mattos, C. L. G., & Castro, P. A. (2011). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/8fcfr>
- MEC. (2008). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192
- MEC. (s.d.). Base Nacional Comum Curricular <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Medida provisória nº 936, de 1 de abril de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial Da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-936-de-1-de-abril-de-2020-250711934>
- Messick, S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-96-17.pdf>
- Moraes, A. P., Caldas, R., & Flores, E. P. (2020). Projeto de Extensão Livros Abertos: Aprendizagem Transformadora. *Participação*, 1(33), 11-24. <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/22907>

- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. ArtMed.
- Moura, D. P. (2010). *Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora*. So Pedagogia.
<https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>
- Niquito, T. W., Ribeiro, F. G., & Portugal, M. S. (2021). Impacto da Criação das Novas Universidades Federais sobre as Economias Locais. *Planejamento e Políticas Públicas*, 51, 367-394. [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/839](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/839)
- Normand, M. P. (2016). Less Is More: Psychologists Can Learn More by Studying Fewer People. *Frontiers. Psychology*, 7(934), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00934>
- O'Neill, B. J. (1998, 4 dezembro). Institutional Ethnography: Studying Institutions from the Margins. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 25(4), 127-144.
<https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2529&context=jssw>
- Oliveira, E. C., & Santos, V. M. (2021, abril). Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 39193-39199.
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28307>
- Oliveira, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Paralelo 15. Editora UNESP.
- Pacheco, J. (2012). *Sete Pilares da Educação*. <https://docero.com.br/doc/nx8n1x8>
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577>

- Peirano, M. (1992). *Uma antropologia no plural: três experiências contemporâneas*. Editora Universidade de Brasília.
- Pereira, A. B. (2005). Escrita Urbana: A Pixação Paulistana. *Cadernos de Campo*, 13(13), 125-128. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p125-128>
- Pereira, H. P., Santos F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: Os Impactos das Atividades Remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(9), 26-32. <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>
- Pereira, M. D. (2020). The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. *Research, Society and Development*, 9(7), e652974548. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548>
- Pinto, J. M. R. (2019). Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In Cássio, F. (org.). *Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. pp. 59-65. Boitempo.
- Pinzón, J. H.; et al. (2020). Barreiras à Carreira e Saúde Mental de Estudantes de Pós-graduação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 189-201. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n206>
- Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), 231-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555009>
- Pontes, B. (2021). *A quem interessa a Reforma do Ensino Médio?* Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/26/artigo-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio>

- PPP. (2016). Projeto Político Pedagógico Centro de Ensino Fundamental 02 Estrutural. Distrito Federal.
- PPP. (2019). Projeto Político Pedagógico Escola Classe 415 Norte. Distrito Federal.
- PPP. (2020). Projeto Político Pedagógico Centro de Ensino Fundamental da Escola Quero-Quero. Distrito Federal.
- PPP. (2021). Projeto Político Pedagógico Centro de Ensino Fundamental da Escola Quero-Quero. Distrito Federal.
- Praxedes, W. (2015). *A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu*. Edições Loyola.
- PT. (2019). *Partido dos Trabalhadores*. <https://pt.org.br/investimentos-em-educacao-deram-salto-historico-nos-governos-do-pt/>
- Queiroz, L. R. (2020). Comunicação pessoal – Curso das Cincos Sabedoria aplicadas ao contexto Escolar – Escola Pato-Mergulhão.
- Queiroz, L. R. et al. (2020). Dialogic reading: effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 47-59. https://www.researchgate.net/publication/346818089_Dialogic_Reading_Effects_on_Independent_Vocal_Responses_Vocal_and_Non-Vocal_Initiations_and_Engagement_of_Children_with_Autism_Spectrum_Disorder
- Rathsam, Luciana. (2021). *Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância*. UNICAMP. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>

- RFI. (2021). *Aumento de bilionários e volta da pobreza extrema no Brasil simbolizam impacto desigual da crise*. CartaCapital. <https://www.cartacapital.com.br/economia/aumento-de-bilionarios-e-volta-da-pobreza-extrema-no-brasil-simbolizam-impacto-desigual-da-crise/>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.
- Ribeiro, M. O., & Oliveira, V. M. (2019). Relação Si Mesmo e Posicionamento na Narrativa de Universitários com Necessidades Educacionais Específicas. *Revista Valore*, 5, 110-124. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/405>
- Rocha, Lucas. (2021). *Enquanto fome avança, número de bilionários cresce no Brasil, e seu patrimônio dobra*. Revista Fórum. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/06/enquanto-fome-avanca-numero-de-bilionarios-cresce-no-brasil-e-seu-patrimonio-dobra>
- Rocktaeschel, B. M. M. M. (2003). *O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros como Destino Ecoturístico*. [Monografia de Especialização em Ecoturismo]. Universidade de Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/291/1/2003_BenitaMonteiroMuellerRocktaeschel.pdf
- Rodrigues, Randolfe. (2021). *Os motivos para a instalação da CPI da Pandemia*. Carta Capital <https://www.cartacapital.com.br/opiniaos/os-motivos-para-a-instalacao-da-cpi-da-pandemia/>
- Rosa, Guimarães (1984). *Grande Sertão: Veredas*. Círculo do Livro/ Editora Nova Fronteira.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson.
- Ryle, G. (1968). The thinking of thoughts: What is 'le penseur' doing? *University Lectures*, 8, University of Saskatchewan. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/current/socialtheory/maps/bali/>

- Sadler, B. L., & Stewart, K. (2015). *Liderança em situação de crise: o poder da transparência*. Proqualis. The Health Foundation. https://proqualis.net/sites/proqualis.net/files/Lideran%C3%A7a%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crise%20o%20poder%20da%20transpar%C3%Aancia_The%20Health%20Foundation.pdf
- Saliba, M. G. (2006). A educação como disfarce da vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102262>
- Sandaker, I. (2009). A selectionist perspective on systemic and behavioral change in organizations. *Journal of Organizational Behavior Management*, 29(3), 276-293. https://www.researchgate.net/publication/240236084_A_Selectionist_Perspective_on_Systemic_and_Behavioral_Change_in_Organizations
- Santos, B. S. (2019a). *O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Santos, B. S. (2019b). *Os três Ds de Boaventura: Descolonizar, Desmercantilizar e Democratizar*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9MhE-OaBBss>
- Saramago, José. (1997). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Editora Companhia das Letras.
- Schelbauer, A. R. (2009). As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889). In Rossi, E. R., Rodrigues, E., & Neves, F. M. (orgs). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. (2. ed.) Eduem.

- Schmidt, B., et al. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e200063. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- SEEDF. (2021). *Educação Especial*. GDF. <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>
- Serra, C. B. R. et al. (2020). Poder da informação e da transparência em cenários de incerteza: estratégia de ação da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) para enfrentamento da pandemia de Covid-19. *Rev. Direito Adm.*, 279(3), 383-423. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/82972/78909>
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica*. Editora Brasiliense.
- Sidman, M. (1989/2009). *Coerção e suas implicações*. (R. Azzi; M. A Andery, trad.). Editorial Psy.
- Silva Júnior, Mauro. *Distanciamento social ou distanciamento físico? Qual a mensagem que queremos passar?* https://www.emap.com.br/wp-content/uploads/2020/05/ABPMC-Comunidade-Distanciamento-social-ou-distanciamento-fisico_-_qual-a-mensagem-que-queremos-passar-Mauro-Silva-Junior-1.pdf
- Simão, S. (2019). 12 erros clássicos do PPP para evitar. Nova Escola Gestão. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2182/12-erros-classicos-do-ppp-para-evitar>
- Skinner, B. F. (1954/1959). The Science of Learning and the Art of Teaching. In Skinner, B. F. (org.). *Cumulative Record*. pp. 86-97. Appleton Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1964). New methods and new aims in teaching. *New Scientist*, 122(5), 483-484.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Apple-Century-Crofts.

- Skinner, B. F. (1978a). Some implications of making education more efficient. In Skinner, B. F. (org.). *Reflections on Behaviorism and Society*. pp. 129-139. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. [Original work published em 1973, reimpresso de C. E. Thorsen (Ed.). Behavior Modification. In Education, Chicago: National Society for the Study of Education].
- Skinner, B. F. (1978b). The free and happy student. In Skinner, B. F. (org.). *Reflections on Behaviorism and Society*. pp. 140-148. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. [Original work published em 1973, reimpresso de C.E. Thorsen (Ed.). Behavior Modification. In Education, Chicago: National Society for the Study of Education].
- Skinner, B. F. (1984). The shame of education. *American Psychologist*, 39(9), 947-954.
- Skinner, B. F. (1989/2005). *Questões recentes na análise comportamental*. Papirus.
- Skinner, F. B. (1953/2003). *Ciência e Comportamento Humano*. (11. ed.). Martins Fontes.
- Skinner, F. B. (1972). *Walden II*. MacMillan.
- Skinner, F. B. (1974/2012). *Sobre o Behaviorismo*. (14. ed.). Cultrix.
- Skinner, F. B. (1981a). Selection by consequences. *Science*, 213, 501-504.
- Skinner, F. B. (1981b). How to discover what you have to say – A talk to students. *The Behavior Analyst*, 4(1), 1-7.
- Soares, E. N. A. (2010). *Da construção do "ofício de aluno" - observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens alunos: uma pesquisa em duas séries da Educação Básica de uma escola particular de Belo Horizonte - MG*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AlmeidaEN_1.pdf

- Souza, J. (2015). *PPP perpassa todas as ações da escola*. Nova Escola Gestão.
<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1137/ppp-perpassa-todas-as-acoes-da-escola>
- Souza, L. (2018). *Meritocracia Na Educação: Injustiça Que Atinge Em Cheio Toda Categoria*. SINPRO-DF. <https://www.sinprodf.org.br/meritocracia-na-educacao-injustica-que-atinge-em-cheio-toda-categoria/>
- Teixeira, A. (1968). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. (5. ed.). Cia. Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. (2. ed.). Editora UFRJ.
- Teixeira, L. (2019). *Como colocar o PPP em prática?* Nova Escola Gestão.
<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1929/como-colocar-o-ppp-em-pratica>
- Tiburi, M. (2015). *Indústria Cultural da Antipolítica – O caráter manipulador*. Recanto das letras.
<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-politica/5228050>
- Tiburi, M. (2017). *A Política dos sem-política*. Revista Cult.
<https://revistacult.uol.com.br/home/politica-dos-sem-politica/>
- Tiburi, Marcia. (2020). *Marcia Tiburi: “a ameaça de extinção não deve ser descartada como um absurdo”*. Socialista Morena. <https://www.socialistamorena.com.br/marcia-tiburi-a-ameaca-de-extincao-nao-deve-ser-descartada-como-um-absurdo/>
- Todorov, J. C. (2009). Behavioral analysis of non-experimental data associated with cultural practices. *Behavior and Social Issues*, 18, 10-14. <http://dx.doi.org/10.5210/bsi.v18i1.2756>

- Tulshyan, Ruchika; Burey, Jodi-Ann (2021). *Stop Telling Women They Have Imposter Syndrome*. Harvard Business Review Home. <https://hbr.org/2021/02/stop-telling-women-they-have-imposter-syndrome>
- UNICEF. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Varela, J.; & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Revista Teoria e Educação*, 6, 68-96.
- Vasconcellos, M. M. M.; Berbel, N. A. N; & Oliveira, C. C. (2009). Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 609-623. <http://flacso.org.br/?publication=formacao-de-professores-o-desafio-de-integrar-estagio-com-ensino-e-pesquisa-na-graduacao>
- Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. pp. 11-35. Papirus.
- Viana, H. F., & Souza, F. S. (2021). Saúde mental na pós-graduação e a COVID-19: Um estudo com mestrandos e doutorandos de uma instituição pública federal de ensino. *Revista De Casos E Consultoria*, 12(1), e25290. <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/25290>
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Ed. Martins.

- Weber, F. (2009) A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou porque censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 157-170.
<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>
- Wikiaves. (2021). *Quero-quero*. <http://www.wikiaves.com.br/wiki/quero-quero>
- Wikipedia. (2021). *CPI da COVID*. https://pt.wikipedia.org/wiki/CPI_da_COVID-19
- Wilson, J. (2001). *Pensar com Conceitos*. Martins Fontes.
- Zanello, V., Antloga, C., Flores, E. F., & Richwin, I. F. (2021). Maternidade e cuidado em tempos de pandemia entre mulheres brasileiras de classe média e média alta. In: Lugares de fala: direitos, diversidade, afetos (submetido).
- Zwielewski, G., et al. (2020). Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela Covid-19. *Debates Em Psiquiatria*, 10(2), 30–37.
<https://doi.org/10.25118/2763-9037.2020.v10.36>

Anexos

Anexo 1 - Roteiro de Entrevista semiestruturada 1

- a) Conte-me sobre sua trajetória como educadora
- b) Qual é a relação da escola com a universidade?
- c) Como a pandemia afetou a dinâmica escolar?
- d) Qual o perfil dos estudantes?
- e) Conte-me sobre o projeto da ocupação dos espaços da escola
- f) Fale sobre o projeto de contra turno. Há possibilidades de a escolar virar integral?
- g) Quais diretrizes a escola recebeu para adaptar-se a um contexto pandêmico, sobre antecipação de férias, aulas virtuais e calendário letivo?
- h) Tiveram casos de estudantes e professor/as que não aderiram ao virtual nos primeiros meses, enquanto era voluntário?
- i) Em relação aos 10% da escola em extrema vulnerabilidade, houve alguma campanha de doação?
- j) Fale-me sobre a parceria com a Aneel.
- k) Houve alguma ação para arrecadar doações de aparelhos eletrônicos? Como se deu a divulgação?
- l) As famílias se dispuseram a ajudar de alguma forma? (pai que arrumou aparelhos)
- m) Como estão sendo as aulas virtuais tanto para estudantes como para as professoras?

Anexo 2 - Roteiro de Entrevista semiestruturada 2

- 1) Dê um resumo sobre a história da escola
- 2) Onde ela está localizada?
- 3) Qual material didático utilizado?
- 4) Quais os projetos virtuais estão em curso?
- 5) Quais são os cargos e funções?
- 6) Como é feita a comunicação entre a comunidade escolar?
- 7) Como é feita a organização das turmas?
- 8) Há alguma diretriz pedagógica para lidar com a questão emocional? Se sim, qual?
- 9) Quais as plataformas virtuais utilizadas?
- 10) Como foi o processo de obtenção de selos de reconhecimento enquanto escola transformadora? Quais critérios foram avaliados?

Anexo 3 - Exemplo da primeira forma de organização dos dados, suas categorias e cores

<p>EMOCIONAL</p>	<p>• E que também estava todo mundo em polvorosa porque o governador deu declarações que o clima está mais ruim. E que ela prefere que no meio de uma confusão ela evite ouvir esse tipo de coisa, então que acabou quando achou um grupo da wpp ela foi ouvir. Porque o clima não está bom no momento. (Notas de Campo, Edriane GAN)</p> <p>• e eu falo isso sem nenhum tipo de crítica e porque é natural mesmo, o brasileiro ele não tá acostumado a lidar com essa questão como um coreano tá, que sabe que tem que usar máscaras, isolamento social o povo brasileiro gosta de abraçar, se pagar, ficar muito muito próximo</p> <p>• Então tá decretou em 13/03/2020 pagou todo mundo, as pessoas em geral foram pagadas surpresa quanto a isso e a medida que as notícias vão aumentando, os cuidados vão aumentando e os meios também vão aumentando né. (Notas de Campo, Edriane GAN)</p> <p>• Então caso tá sendo um pouco, tá muito difícil assim porque eu sou muito proativa né eu faço várias coisas ao mesmo, eu trabalho na escola, eu tenho projeto da escola universitária, eu tô trabalhando com edição de artigos, eu já fiz um capítulo do livro lá na pará, eu trabalho com países latino-americanos para produção científica para essas coisas, eu tô trabalhando no projeto de um manual de biologia molecular, então eu sou muito proativa, mas ao mesmo, ao mesmo tempo não, para mim eu tenho muita necessidade de sair fora, então a minha vida é completamente simples porque toda a família que eu tenho eu quero para viajar, então assim eu invisto na minha moradia que é uma moradia simples, são minhas plantas, meu gato, meus gatos meus cachorros minhas coisas não né inúmeras porque eu gosto de ter essa noção de sair por aí. Então eu costumo mesmo sair fazer trilha no meio do mato, eu acampo muito, quando eu tenho tempo eu vou fazer umas viagens mais por aqui, vou viajando, então gosto e isso para mim tá sendo assim muito complicado, porque sair por aí é a forma que eu tenho de me limpar um pouco né ver a questão da mente, de trabalhar isso para eu poder fazer as minhas coisas, fazer o meu trabalho, então assim, toda vez que eu volto de uma viagem curta ou longa aqui dentro ou fora do país. E aí eu volto meio renovada, assim, então minha capacidade criativa fica muito alta, e eu tô me sentindo assim, muito sozinha, me sentindo deprimida, às vezes eu tô muito ativa com agora, às vezes não quero fazer absolutamente nada, fico procrastinando eu imaginava Ah eu vou ficar neste tempo da quarentena eu vou conseguir fazer as minhas coisas, eu tô procrastinando muita coisa que eu nem toqui ainda, tem um projeto que eu deveria tá tocando já tem um mês, então sim eu tô procrastinando, eu sou diabética tá. As notícias me deprimem muito, mas eu sei que é importante ver as notícias, você tem que encarar as coisas, a verdade de frente e eu já sabia que esse tipo de coisa vai acontecer. Eu fico muito</p>
------------------	--

	<p>preocupada porque eu tenho minha gente, família, os meus bichos as minhas plantas eu sinto assim que eles dependem muito de mim né. E eu tenho medo de faltar para eles, então eu estou realmente muito preocupada, eu acho que as pessoas ainda não tem muita dimensão da coisa, mas eu consigo ter essa dimensão e eu acho assim nós dependemos da saída de uma medicação sem uma medicação efetiva ou uma vacina nós sempre vamos estar em situação de saída e volta de quarentena. Essa não vai ser a única quarentena que a gente vai passar, enquanto a gente não tiver acesso a uma medicação que nos proteja. (Notas de Campo, Edriane GAN)</p> <p>• Ela respondeu: O mais difícil é colocar as pessoas na realidade. Vai levar um tempo para a ficha das pessoas cair, eu sei. Mas eu noto que os professores estão ficando o melhor que pode, mas estão fragilizados. Falei sobre a dificuldade de trabalhar em casa. Ela respondeu: alta tem e por trabalhar em casa. Eu adoro trabalhar em casa, tenho disciplina, já acostumei. Mas é a situação que forçou algumas a trabalharem em casa. Ainda tem a família junto, filhos, não é fácil pra quem nunca fez. (Notas de Campo, Edriane GAN)</p> <p>• A pandemia foi não só para mim, como para escola e para toda sociedade uma frustração. Foram sonhos que foram estagionados, e aí no primeiro momento, sem uma oportunidade de uma despedida, eu me senti na obrigação de ter contato com os alunos com as crianças. (Linhas 35 a 40)</p>
<p>POLÍTICO</p>	<p>• O decreto do governador que se eu não me engano foi dia 11 ou 12 de março, a gente recebeu a notícia de que não ia trabalhar, foi uma surpresa geral para todo mundo, não foi surpresa para mim que ele não ia fazer isso, mas foi uma surpresa no sentido de que eu não tinha pensado, foi de repente a questão do dia, não tinha um plano, nenhum consentimento do tipo olha vai baixar, uma preparação de espírito, não tinha nada disso. Foi de repente nos recebemos a notícia à noite de que não não poderíamos ir trabalhar. Mas a princípio o decreto era para 7 dias, que coincidiu justamente com o período em que teve a primeira internação daquela senhora que até hoje tá internada lá no Iran e o marido dela também tava hospitalizado, mas estava circulando por aí, então foi nesse período a gente recebeu e era para cinco dias então nós estamos preparados para cinco dias, mas depois do quinto dia já veio o novo decreto de que a quarentena vai começar e de que não seria uma coisa curta sem seria uma coisa simples de resolver. (Notas de Campo, Edriane GAN)</p> <p>• É uma estudante que decidiu a mãe dela mandou uma mensagem semana passada dizendo que sairia da escola uma mensagem muito forte eu posso até te encaminhar que porque estou em finanças e de que não como esse método muito táis né muito muito virtual de que ela prefere fazer um home schooling e ou contratar algum professor eu posso te mandar</p>

	<p>• Ela chegou da mãe e aí foi a causa da da para a saída dela, contudo a coordenação e a direção falou que tava fazendo uma proposta para ela, já teve uma proposta de redução da mensalidade, aquele projeto programa do governo federal de no caso a escola paga metade das folhas no nosso caso redução de 50% então o governo vai pagar 50% do nosso salário e a escola pagar os outros 50 e então isso como o maior gasto da escola com a família, os professores estão tendo essa redução da mensalidade para também ajudar os pais que estão a gente tem que também considerar que a gente tá falando de alto porque eu acho isso muito importante até a próxima pesquisa assim. (Notas de Campo, Andrea VIV)</p> <p>• Em 13/07/2020 Rogéria me me manda um documento (Orientações à rede pública) de mesmo para o registro. (Notas de Campo, Rogéria GAN)</p> <p>• Em 21/07/2020 Rogéria me manda também o Estatuto da Pessoa com Deficiência, LEI Nº 13.146 DE 06 DE JULHO DE 2009. (Notas de Campo, Rogéria GAN)</p> <p>• Em 21/07/2020 Rogéria me encaminha o calendário escolar. Ela me manda um link dizendo que está colocando que dá 03:05 os professores estão voltando. E eu falo né, volta, ÉVA, mesmo assim e volta não mesmo em estrutura, tá certo, aumentando toda a escola. Ela fala que infelizmente não dá secretaria está tudo com os problemas sobre esse volta e me manda o link.</p> <p>• Em 17/09/2020 Rogéria me manda um documento CRE PP. Nenhuma estudante ficou pra trás. Ela manda um link.</p> <p>• Manda também um arquivo de Senara Letícia Tenório e um informativo.</p>
<p>FAMÍLIA</p>	
<p>TECNOLOGIA</p>	<p>•</p>
<p>OUTRO</p>	<p>• (PRESENÇA DA PSICÓLOGA NA ESCOLA) Mando um áudio para Rogéria dizendo que eu queria organizar para voltar as mediações na escola. Ela me respondeu dizendo que falou de mim na reunião da escola. Ela diz também que acha ótima a ideia e de preferência alguém experiente, que está todo mundo muito sensível, crítico por conta de tudo que está acontecendo. Ela me fala também que o GAN vai tentar correr atrás de validar as aulas que estavam acontecendo. Me disse que a outra psicóloga conversou com eles na reunião e que foi bom.</p>

	<p>• ENTREVISTA SELMA: Escola/educação enquanto espaço para pesquisa e extensão. A ligação escola - universidade// presença do psicólogo, valorização da pesquisa e extensão na educação básica</p> <p>• A UnB ela é o brinco com meus alunos ano passado eu tava com o 9º ano, é o nosso quintal ou só meus o quintal da UnB. Então assim, dois anos que eu estou no GAN foram dois anos que eu levei meus alunos para visitar para passar na UnB, fomos conhecer a biblioteca, fomos conversar com professores fomos participar daquele mundo universitário, porque eu acredito que a gente só sonha com aquilo que a gente conhece, então conhecer a UnB e fazer com que os alunos dos alunos jovens adolescentes as crianças vejam né tanto jovens e a diversidade que existe dentro da universidade isso acende né uma desejo né dia eu posso chegar aí, então eu acho que fazer com que os alunos façam parte da unB é maravilhoso, e fazer parte da UnB é acolher essa galera da UnB que é a maravilhosa, tive contato com um grande número de estagiários no ano passado que vieram da UnB, assim que me encantaram fizeram trabalhos maravilhosos com os alunos, uma interação maravilhosa. A parte social, a socialização deles com os alunos foi maravilhoso. O ensinamento deles tanto para mim quanto para os alunos é maravilhoso, então assim acho que é uma parceria que deveria né ser até mais fortalecida pela proximidade. Nós deveríamos ter mais alunos da UnB dentro da escola, nenhum problema em relação a dificuldade de atendimento, a gente às vezes tá numa correria aqui outra ali, mas assim o aprendizado supra tudo tanto para nós que somos servidores como para os alunos, e é aproximar dos maninhos, esse mundo, esse universo que para eles parece tão distante, acho que é uma prioridade, vale mais do que uma aula, um conteúdo aplicado ali, porque a gente só aprende aquilo que quer, aquilo que sonha, aquilo que objetiva. E a proximidade com os universitários transforma e abre a mente das crianças e dos adolescentes. (linhas 35 a 56)</p> <p>• E você Lara eu acho que talvez possa contribuir com isso assim, sugestões, dicas, o seu trabalho eu acho que vai ser uma forma também de manter a escola atuante e conto com você, e digo de coração cada estagiário, cada trabalho que vem de fora só traz riqueza, agradeço muito sua participação. (linhas 88 a 91)</p>
--	--

Anexo 4 - Exemplo de transcrição de conversa via WhatsApp

11/08/2020

Entrei em contato com o professor [REDACTED], após vê-lo na reunião de professores da escola e considerar que ele poderia ser uma boa ponte para me aproximar da escola.

Lara: Oi [REDACTED] tudo bem? Aqui é a Lara, que estou fazendo pesquisa do meu doutorado em parceria com o gan. Estou participando da reunião e achei que seria legal depois eu conversar com você. Você topa?

Mateus: Oi, Lara. Tudo bem sim e contigo? Lógico, ficarei muito feliz em participar!

Lara: Massa então! Depois me fala um dia e horário que rolaria

[REDACTED] Depois da reunião eu vou tirar uma dúvida de uma colega e já fico livre, então se você quiser e puder, hoje mesmo por mim tá ótimo!

Lara: Pode ser!! Terminar a reunião vou só comer alguma coisa e tomar um banho, tá?

[REDACTED]: Massa! Só por curiosidade, qual o tema da pesquisa, Lara?

Lara: Vou te explicar tudinho! Mas um dos focos é sobre como as escolas estão se adaptando nesse contexto de pandemia..

[REDACTED]: Caramba, muito bom esse tema. Não precisa se preocupar em nada com a demanda do inédito né

Lara: Tô avaliando questões de privilégio. Quanto essa variável influencia nessa adaptação

[REDACTED]: Muito massa! Vou curtir ouvir sobre seu trabalho.

Lara: Que bom! Acho que vai ser muito bom conversar contigo

[REDACTED]: Vai sim! Massa seu contato, Lara!

Lara: A reunião vai até que horas?

[REDACTED]: O limite é 17:00. Mas acredito que esse já é o último item da ata. Não deve demorar muito.

Lara: Blz!

[REDACTED]: Não to achando a ata. Cansativo né! Você ainda vai falar? Normalmente o pessoal de fora da escola fala no início pra não ter que aguentar tudo isso.

Lara: Eu tinha falado na outra reunião. Até pensei em falar no início. Mas nem consegui hahahaha. Pq já foram falando um monte de coisa hehe. Quando tu terminar com os outros profs me avisa

[REDACTED]: A outra reunião foi só os profs do matutino. Já estou livre aqui, quando puder me avisa.

Anexo 5 - Exemplo de transcrição de conversa via WhatsApp após a coloração, de acordo com as primeiras categorias de análise

Vila Verde

Após conversa com [redacted], membra do conselho gestor, no dia 23 de abril de 2020 Daniela Razuk, assessora pedagógica e professora da turma do 8º e 9º ano, entrou em contato com a pesquisadora pelo aplicativo do whatsapp.

Relato: **Esse ano a escola está com um grupo gestor.** Concordou de conhecer o funcionamento geral, mas com isso tem que pedir autorização aos professores e conversar com o grupo gestor. **Reunião pedagógica com professores nas terças a tarde.** **Na terça daquela semana, sobre redução de carga horária com corte salarial, perigo grave na sustentação da escola. O governo do goiás que deve continuar até o fim de maio, mas o prefeito falou que seria até o fim de junho.** Então começou no início de maio, pois ainda teria mais uma semana pra resolver as coisas.

Ela preferiu trocas por áudio devido a dificuldade de marcar horário pra reunião.

Além de pela manhã, como professora, ter as aulas, videoconferências, atividades, corrigir coisas online, está em contato pelo wpp com estudantes, de plantão. **na outra semana todos os dias a tarde vai ter reuniões com cada uma das turmas, pois sentiu que era um movimento de fazer contato com as famílias.**

29/04/2020

Ontem teve reunião com os professores, ficaram um pouco envergonhados de imaginar alguém olhando a aula, mas ao mesmo tempo acharam legal e toparam. Ela está coletando os horários pelo zoom e cada turma está com um grupo de wpp, pois [redacted] link da aula lá. E pensaram em me colocar nos grupos. Mas para fazer isso, a Juliana pediu pra esperar mais um pouco, pois vai fazer um comunicado oficial de avisar minha entrada.

História da escola: fundada em 2010 por um grupo de pais que não queriam as opções de escola que existiam na época: escola pública ou uma particular bem tradicional de freira. Então resolveram abrir uma escola, queriam algo diferenciado, que fugisse do tradicional e que tivesse vínculo com meio ambiente, olhar de sustentabilidade. Porque muitos deles tinham vindo morar na chapada, não eram nativos.

A escola passou por muitas fases no sentido de gestão, no início eram três pais, eles administram a escola por 2 anos e não são nem da área de educação nem entendem da parte de gestão financeira, administrativa. Começaram a ter dificuldade de manter a escola então começou a caminhar pro fechamento da escola. Mas como era um projeto bonito, legal, uma pessoa que morava na cidade, um mestre espiritual

Anexo 6 - Exemplo de transcrição de entrevista semiestruturada

Reunião pelo zoom:

Apresentações, conversa um pouco sobre a vida.

Ele começa a falar da prática dele:

“Postura em sala de aula que é diferente da minha vida pessoal, mas eu acredito muito nela. Que uma postura altamente afetiva, dentro, lógico, dos meus limites, né. A gente também é humano, a gente pode estar em um dia ruim. Mas eu acho que uma parada que deveria, pelo menos, pressupor qualquer relação de aprendizagem, porque aprendizagem é uma coisa construída, não é um repasse: aquilo que é meu e eu te dou pra aproveitar. Eu acho que é uma coisa a partir do sujeito ativo. Bem Paulo Freire né? Essas novas pedagogias, histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Pra mim, o que eu pego dessas teorias é o afeto. O afeto está em todas, ou mais ou menos. Pra mim o afeto vem do início. É tanto que já teve escola que reclamou comigo. Tipo assim: professor, tem duas semanas de aula, quando é que você vai começar a matéria? Eu falo: calma aí, confia em mim. Eu gosto

de desenvolver o afeto, eu gosto de no início do ano sempre criar algo com eles para depois criar algo com eles. Primeiro vou criar algo afetivo, vou saber quem eles são, primeiro a gente vai se conhecer para depois a gente criar juntos alguma coisa sobre o que a gente pensando em criar em sala de aula. Então eu acho que o afeto é a base pra mim, e eu ganho muito nessa questão do afeto. Não só o ganho pedagógico, a observação de um alcance de aprendizagem, mas eu tenho um ganho também de desgaste. Meu desgaste é mínimo, porque eu sou brother da galera. Eu tenho um acordo com eles, por exemplo, eu falo assim, galera, minha aula tem 50 minutos. Minha aula nunca vai passar de 40 se vocês participarem, se a aula correr bem nesses 10 minutos finais vocês podem fazer o que vocês quiserem contanto que vocês não se machuquem e não depredem o patrimônio da escola. Então assim, eles mesmos se regulam nisso: “ow para de conversar aí, ow vamo prestar atenção”. Então eu não tenho desgaste emocional, físico, mental, não é comum, pelo menos, porque acabo tendo em alguns momentos, né. Mas eu tenho a impressão que eu tenho um desgaste muito menor com isso. Pra mim é ganho para todos os lados. O aluno vai gostar de mim, rola uma questão de ego, não dá pra negar. Mas professor é um sujeito muito egóico, o ego está sempre permeando as suas relações pedagógicas, didáticas, de objetivo de aprendizagem. Eles aprendem né, porque eles participam, na minha aula eu sempre tento que não seja só um monólogo. As vezes acaba sendo, mas eu sempre tento que não. E em terceiro lugar, eles se regulam,

*Anexo 7 - Exemplo de transcrição de reunião pedagógica***Fala**

eu não consigo nem respirar e aceitar as pessoas ao mesmo tempo.

Oh gente, alguém tem as pautas? Porque para mim também, nossa, deu tudo pau aqui. Eu tô exausta, até as máquinas estão cansadas já. Que bom que acabou o semestre. O computador deu pau, o celular está dando pau, nada está funcionando. Perdi tudo aqui

perai que eu vou pegar aqui

Você vai pegar, []

É, [] colocou

isso, então pode começar. Tá todo mundo aí? Falta o []

[] acabou de pôr no grupo que tá com a conexão ruim, não sabe se vai conseguir entrar. Mas, o resto todo mundo, né? Quer dizer, eu não sei, hoje o [] vai participar? (risos)

Eu falei pra []

Eu chamei ele sim, ele falou que ia entrar, deve estar chegando.

tá bom. Ééé então gente, hoje, primeiro de tudo tava pra contar pautas da semana passada que a gente pulou para essa, né... Que a gente falou para deixar pra cá. A primeira coisa que tá aqui é falar um pouco da reunião da CONANI, quem participou: a [] o a [] para contar um pouquinho como que foi, o que aconteceu lá.

Oi gente

Oi []

tudo bom?

Joia. Ééé vou pedir para [] falarem e depois qualquer coisa eu falo também, mas eu acho que elas tem bastante coisa para falar.

S[] quer começar?

Anexo 8 - Plotagem dos decretos

A1				
		\sum	Numero	
	A	B	C	D
3	1	12/03/2020	Ordem de Serviço 1	Suspende as visitas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo em Decorrência do Coronavírus (COVID – 19).
4				
5				
6	40523	15/03/2020	Decreto 40523	Dispõe sobre a Alimentação Escolar da rede pública de ensino durante a suspensão das aulas para enfrentamento ao COVID-19 e dá outras providências.
7				
8	2	17/03/2020	Ordem de Serviço 2	Suspende as visitas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo em decorrência do Coronavírus (COVID – 19).
9	231	19/03/2020	Portaria 231	Regulamenta as atividades no âmbito das unidades do Sistema Socioeducativo em decorrência do Coronavírus (COVID – 19).
10		23/03/2020	Decreto 40550	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.
11		23/03/2020	Decreto 40551	Assegura o direito à alimentação das crianças regularmente matriculadas em instituições educacionais parceiras, e creches da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, enquanto suspensos os atendimentos por decisão judicial.
12		01/04/2020	Decreto 40583	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus.
13	64	02/04/2020	Portaria 64	Designar servidor para desenvolver ações voluntárias para combate e enfrentamento do novo Coronavírus (COVID-19), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências.
14		05/04/2020	Decreto 40600	Dispõe sobre a Alimentação Escolar da rede pública de ensino durante a suspensão das aulas para enfrentamento ao COVID-19 e dá outras providências.
15	50	07/05/2020	Resolução Ordinaria 50	Dispõe sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes para o retorno às aulas presenciais na rede de ensino do DF.
16	6579	20/05/2020	Lei 6579	Dispõe sobre Programa de Renda Temporária para os Educadores Sociais Voluntários durante a vigência do estado de calamidade pública decretado no Distrito Federal devido à pandemia da Covid-19.



Alto paraíso e GO ▾

DF ▾



E8