

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 1 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-664-5 DOI 10.22533/at.ed.645192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. No 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - GÊNERO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	
Sandra Maria da Silva Oliveira Suelene Regina Dônola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.6451927091	
CAPÍTULO 2	12
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	
Anna Paola Xavier Chiaradia Lurdes Caron	
DOI 10.22533/at.ed.6451927092	
CAPÍTULO 3	22
AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elson Klusvick da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6451927093	
CAPÍTULO 4	34
BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!	
Gabriel Macedo de Oliveira Janine Coelho Ouriques Catia Puppe Camila Flores da Rosa Hiassanna Hoppe Buske Larissa Buligon Brondani Lúcia Cherobini Prevedello Patrícia Petterini Robert Hugo Schoeffel Tatiana Alves Vaz Valeska Madruga Cera Vanessa Miolo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927094	
CAPÍTULO 5	40
BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA	
Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.6451927095	
CAPÍTULO 6	48
DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLÊNCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS	
Isaura Maria dos Santos Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6451927096	

CAPÍTULO 7	57
EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Denildo da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6451927097	
CAPÍTULO 8	67
EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO	
Elisângela de Oliveira Fontoura	
Geraldo Augusto Locks	
João Eduardo Branco de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927098	
CAPÍTULO 9	78
GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS	
Luan Felipe Alves Couto	
Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.6451927099	
CAPÍTULO 10	85
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO	
Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz	
Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz	
Madison Rocha Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270910	
CAPÍTULO 11	96
INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
José Cleferson Alves Ferreira da Silva	
João Paulo de Oliveira Nunes	
Marianny de Souza	
Ana Paula Batista de Almeida	
Mônica Fagundes dos Santos	
João Paulo Alves de Albuquerque	
Cícera Lopes dos Santos	
Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.64519270911	
CAPÍTULO 12	106
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Tânia Mara dos Santos Bassi	
Vilma Miranda de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.64519270912	
CAPÍTULO 13	117
PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
Luana Paula Carvalho Silva	
Gabriela Regina Miguel Reis	
DOI 10.22533/at.ed.64519270913	

CAPÍTULO 14 125

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

[Andrea Oliveira D'Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270914

PARTE 2 - INTERDISCIPLINARIDADE

CAPÍTULO 15 136

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

[Claudenir Bunilha Caetano](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270915

CAPÍTULO 16 153

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

[Franciane Sousa Ladeira Aires](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270916

CAPÍTULO 17 165

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

[Francisco de Assis Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270917

CAPÍTULO 18 177

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

[Patrícia Wazlawick](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270918

CAPÍTULO 19 196

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

[Poliana Fernandes dos Santos](#)

[Bárbara Garcia Ferri](#)

[Claudia Gomes](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270919

CAPÍTULO 20 208

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

[Joseane Aparecida Ipolito](#)

[Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270920

CAPÍTULO 21 216

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

[Ivone Barbosa Targa](#)

[Roberto Kanaane](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270921

CAPÍTULO 22	227
O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	
Jone Clay Custodio Borges	
Marcelo Rodrigues Mendonca	
DOI 10.22533/at.ed.64519270922	
CAPÍTULO 23	237
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	
Thiago Ferreira de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.64519270923	
CAPÍTULO 24	247
O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA	
Ana Carolina Marzzari	
Eloisa Vieira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270924	
CAPÍTULO 25	256
O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS	
Denise Wildner Theves	
Lenir dos Santos Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.64519270925	
CAPÍTULO 26	269
PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
DOI 10.22533/at.ed.64519270926	
CAPÍTULO 27	279
PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.64519270927	
CAPÍTULO 28	285
REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	
Iracema Cristina Fernandes da Silva	
Terezinha Fernandes Martins de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.64519270928	
SOBRE O ORGANIZADOR	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

Franciane Sousa Ladeira Aires

Núcleo de Educação da Infância, Universidade
Federal de Lavras - MG

RESUMO: O presente capítulo objetiva compreender o movimento/programa “Escola Sem Partido” à luz do pensamento da filósofa política Hannah Arendt, através de seu ensaio intitulado *Crise na Educação*. A composição metodológica pautou-se pela pesquisa bibliográfica para se construir uma análise crítica fundamentada pelos conceitos crise, autoridade e tradição, permitindo pensar o cenário da educação brasileira na atualidade, a partir de um ensino mais humanizado. O movimento/programa “Escola Sem Partido” tem como princípio o controle do trabalho docente no tocante, a luta pela neutralidade e por um partido único e absoluto. Isso posto, pode-se pensar que tal movimento/programa estimularia a crise na educação ou estaria em luta contra a crise criada pelo pensamento crítico dos professores, haja vista que o “Escola Sem Partido” prioriza a neutralidade da educação, subtendendo-se que objetiva a autoridade e a tradição como forma de estagnar o pensamento crítico nas escolas. Contudo, segundo Arendt deve-se enxergar a crise como um momento privilegiado para o exercício da atividade crítica. Para a filósofa o conceito de autoridade está vinculado a uma

das formas da responsabilidade assumida pelo educador com o outro e com o mundo. E tradição é a capacidade do professor fazer a mediação entre o que é velho e o que é novo, exigindo da docência um respeito singular pelo passado. Por isso, as reflexões arendtianas auxiliam a compreender as interpretações que estão vigorando na atual contextura brasileira, contra a falsa neutralidade e a favor de uma educação mais humana.

PALAVRAS-CHAVE: “Escola Sem Partido”; crise; educação; pensamento crítico.

“SCHOOL WITHOUT PARTY”: CRISIS IN EDUCATION?

ABSTRACT: This paper aims to understand the movement/program “School Without Party” in the light of the thinking of the political philosopher Hannah Arendt based on her essay entitled *Crisis in Education*. The methodological composition was guided by a bibliographical research in order to build a critical analysis based on the concepts crisis, authority and tradition, allowing us to think about the scenario of the Brazilian education nowadays, from a more humanized teaching. The movement/program “School Without Party” has as its principle the control of teaching work on political and striving for neutrality and a single and absolute party. It

can be thought that such a movement/program would stimulate the crisis in education or would be in struggle against the crisis created by the critical thinking of teachers, given that the “School Without Party” prioritizes the neutrality of education, arguing that it objectifies authority and tradition as a way of stagnating critical thinking in schools. However, according to the Arendt, the crisis must be seen as a privileged moment for the exercise of critical activity. For the philosopher the concept of authority is linked to one of the forms of responsibility assumed by the educator with the other and with the world. And tradition is the ability of the teacher to mediate between what is old and what is new, demanding from teaching a singular respect for the past. The arendtian reflections help to understand the interpretations that are in force in the current Brazilian context, against false neutrality and in favor of a more humane education.

KEYWORDS: “School Without a Party”; crisis; education; critical thinking.

1 | INTRODUÇÃO

Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.

Paulo Freire

Em prol da falácia da neutralidade da educação é que o movimento/programa “Escola Sem Partido” (ou Lei da Mordação) surgiu, nos idos de 2004, sob a responsabilidade do advogado Miguel Nagib, e, a partir de 2014, ganhou impulso através de projetos de Lei (PLs).

Os idealizadores do “Escola Sem Partido” defendem que o problema (ou a crise) da educação brasileira seria a prática docente sustentada por ideologias e doutrinações. Com veemência, defensores da causa têm lutado pela aprovação de leis que criminalizam a prática pedagógica crítica a favor da neutralidade em todos os níveis educacionais.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (NAGIB, 2016, s/p).

Mas como nos diz o educador Paulo Freire (1987), toda neutralidade já é uma opção, já é um partido, já é uma ideologia, já é uma visão de mundo. Assim, o “Escola Sem Partido” defende sim um partido único e absoluto: dos interesses do sistema capitalista, da intolerância às diferenças, da censura à múltiplas leituras de mundo.

O “Escola Sem Partido” descaracteriza o ensino, excluindo a socialização e a inserção no mundo através do conhecimento. Este movimento/programa visa desarticular a educação ao incutir a ideia que se deve “ensinar” apenas o conteúdo de tal disciplina. Então, pergunta-se: tal proposta que inibi o pensamento crítico, que ofusca reflexões inovadoras, seria algo envolto à tradição e à autoridade? Estaria dando uma nova roupagem para a crise na educação?

Grosso modo e à primeira vista, sim! Para discutir a questão, propomos

debatê-lo à luz do pensamento de Hannah Arendt e seus conceitos de tradição, autoridade e crise desenvolvidos em seu ensaio intitulado *Crise na Educação*. Mas como tal texto, escrito sobre a realidade educacional dos Estados Unidos em 1957, poderia trazer reflexões pertinentes para pensar o contexto educacional brasileiro da atualidade?

Arendt (1988) pensa não somente o contexto estadunidense, mas um contexto global, o mundo capitalizado, para suas reflexões em torno da educação. Segundo a filósofa devemos enxergar a crise como um momento privilegiado para o exercício da atividade crítica. As reflexões arendtianas podem nos auxiliar a compreender as interpretações que estão vigorando na atual contextura.

Com base nisso, abre-se precedente para se discutir, a partir de Arendt, as ideias do movimento/programa “Escola Sem Partido”, sem a falsa neutralidade, em busca de uma educação mais humana. Para isso, construiu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada por uma análise crítica à luz dos conceitos da filósofa política em *Crise na Educação*.

2 | “ESCOLA SEM PARTIDO”: EDUCAÇÃO E A ATUALIDADE BRASILEIRA

Nossa democracia sofre mais um golpe, apesar de Freire (2015) nos ter alertado que um golpe hoje “nos atrasaria tanto quanto ou mais do que o Golpe de 64 e nos deixaria tantas sequelas quantas aquele nos deixou” (p 249). Vivemos uma “ditadura” que usurpa nossos direitos, que deixa escapar imunes os sanguinários da corrupção. Afinal os que fazem isso pensam que o “golpe é virtude; a coisa suja, o modelo. A sem-vergonhice, o testemunho a seguir” (FREIRE, 2015, p. 88). Nesse sentido, “autoridade e licenciosidade não são caminhos que levem à democracia ou que façam aperfeiçoar-se” (FREIRE, 2015, p. 245).

E é nesse cenário da atualidade brasileira que a educação vem sofrendo a duras penas. A educação deve ter como objetivo, assegura nossa Constituição, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205, II). Como um dos princípios para tal, temos: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206, II). Porém, “ao cidadão atento e preocupado com a educação no Brasil, especialmente a básica, poderá perceber um processo de crescente desmanche do que a define pela Constituição Brasileira: um direito social e subjetivo” (FRIGOTTO, 2016, p. 01).

Na verdade, o que observamos são retrocessos para todos os lados. Congelamento dos investimentos, políticas públicas descontextualizadas e não negociadas, inserção de grupos empresariais e organismos internacionais para moldar o ensino público, programas que tendem a anular a ação/reflexão docente e sua liberdade de ensinar, desconsiderando os direitos conquistados e firmados em nossa Constituição. Enfim, estamos, de forma lastimável, frente ao desmonte

da educação pública. Tentam fortemente colar mordanças em nós, educadores. Tudo isso em prol do dito “bem comum”, de tal “Escola Sem Partido”.

Os arautos e mentores da “Escola Sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde (FRIGOTTO, 2016, p. 01).

Ao manifestar-se a favor de uma “Escola Sem Partido”, na verdade, tal movimento/programa deixa transparecer, ao tentar esconder, ser a favor de uma escola unipartidária.

Então, o que seria uma escola sem partido? Que partido estaria envolto na escola? Não existe e nunca existirá uma escola sem partido, nos afirma Vieira (2016). Pois, a todo o momento estamos guiados por uma forma de ver o mundo, a qual influencia em nossa agência na vida e no mundo, com a vida e com o mundo. O que o “Escola Sem Partido” almeja não indica uma neutralidade, pelo contrário, já nos indica sua posição diante do mundo, e nos leva a crer em um retrocesso no âmbito educacional, ao priorizar uma educação vertical, opressora e sem pensamento crítico.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, p. 02).

Então, como se configura tal movimento/programa “Escola Sem Partido”?

O advogado Miguel Nagib, fundador e presidente do movimento, afirmou que o professor não tem o direito de utilizar sua liberdade de expressão em sala de aula, uma vez que o aluno é uma audiência cativa do mesmo (NAGIB, 2016). É a partir dessa convicção que se denuncia que o problema da educação brasileira é a atuação de um “exército de professores doutrinadores”, que incutem suas posições ideológicas, além de desrespeitar a educação moral e religiosa das famílias. Com esse propósito, tem-se fornecido os fundamentos teóricos para os Projetos de Leis (PLs) que circulam pelo poder Legislativo de diversas partes do Brasil, tanto em âmbito municipal, estadual e federal.

Dessa forma, temos tanto o movimento como o programa que lutam pelos mesmos objetivos, mas em esferas diferentes. O movimento “Escola Sem Partido” é uma organização que atua na esfera da sociedade civil. Já o programa “Escola Sem Partido” é a apresentação dos pressupostos do movimento em forma de PLs, os quais sempre têm como princípio o controle do trabalho docente no tocante às questões políticas, de gênero, submetendo-os às convicções religiosas e morais dos pais.

O “Escola sem Partido” é um atentado à educação visando aumentar o controle sobre os professores dentro da sala de aula, transformando estudantes e pais em espiões contra o docente. O movimento “Escola Sem Partido”, através de parte da sociedade civil, está em luta pela alteração da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para que o Programa “Escola Sem Partido” seja incluído nesta.

As PLs têm a pretensão de incluir na LDB princípios como: a) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; b) vulnerabilidade do aluno como parte mais fraca da relação de aprendizagem; c) educação moral e religiosa de acordo com as convicções dos pais; d) proibição de tratar de questões de gênero na escola, a fim de não interferir na identidade biológica do sexo; e) proibição para o professor de emitir sua opinião e convicções dentro da sala de aula; f) proibição de incentivar os alunos na participação da vida política e de tratar dos problemas atuais, como passeatas, protestos, entre outros.

Pensando sobre tais princípios podemos inferir que os mesmos vão de encontro com o real sentido do ato de educar, privilegiando um ensino preconceituoso, acrítico, sem sentido, contra a igualdade, incoerente com o outro e com a vida. Nesse tocante, Freire (2015) nos diz: “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (p. 231).

Entretanto, em meio a muitas falácias, podemos pensar que o início da reversão do “Escola Sem Partido” poderia estar perto de acontecer. A educação pontuou em tempos *temerosos*, no findar do ano de 2017. O projeto de Lei do então Senador Magno Malta (193/2016) para incluir as teses do “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estava com parecer do Senador Cristovam Buarque afirmando que tal contrariava a Carta Magna, e há alguns meses, a Procuradoria Geral da República havia registrado parecer com o mesmo ponto de vista. Assim, o senador Magno Malta recuou e pediu o arquivamento definitivo do programa “Escola sem Partido”. Mas devemos ter a tal *confiança crítica* de que Freire (2011) nos falava. Esta atitude do autor da PL pode ser uma manobra política que maquia suas verdadeiras intenções e seus verdadeiros interesses. Cabem a nós, educadores, que fiquemos vigilantes.

Por isso, mesmo com o arquivamento do programa “Escola Sem Partido”, a atuação do movimento é suficiente para criar uma corrente de perseguição aos professores. São cada vez mais comuns casos de docentes afastados de suas funções por “atividade subversiva” e “doutrinação ideológica”. Por meio de orientações fornecidas pelo movimento, seja pelo site ou pelas redes sociais, alunos e pais estão denunciando os professores, elaborando armadilhas, fazendo gravações de vídeos e áudios sem contextualização para criminalizar o trabalho docente.

Isso tem tornado a sala de aula mais um cenário de desconfiança, de descrédito

e de conturbação, visto que o ato de expor ideias comumente tem sido distorcido em ato de imposição ideológica. A relação professor-aluno, assim, se torna vertical, hierarquizada, logo, desumanizada.

O professor deve ter liberdade para ensinar, para mediar o conhecimento e proporcionar reflexões críticas. O que ele deve ter é o cuidado para não oprimir o estudante, para não massificá-lo através de somente seu ponto de vista, sua posição política ou ideológica. O professor pode expor sua opinião? Pode dizer o que pensa sobre determinado assunto? Sim. Não só pode, como deve! Todavia, deve ser coerente com o princípio da liberdade e assumir sua vertente sem deixar de indicar outras possibilidades, outras leituras de mundo que podem contribuir significativamente para a construção do conhecimento dos estudantes.

O movimento/programa “Escola Sem Partido” porém, viabiliza o silenciamento, o controle e a desvalorização docente a favor da despolitização da educação, uma vez que inibe a liberdade de ensinar. Prioriza o interesse privado sobre o bem comum, assujeitando o estudante como um ingênuo receptor de conteúdos, para que este adere à realidade em que vivencia, como mero objeto e não sujeito.

Assim sendo, podemos pensar que o “Escola Sem Partido” almeja a tradição e a autoridade para justificar tal crise na educação. Logo, é através dessa tríade de conceitos que buscamos discutir tal movimento/programa sob a ótica da filósofa política Hannah Arendt.

3 | CRISE, AUTORIDADE E TRADIÇÃO: SENTIDOS ARENDTIANOS

Hannah Arendt foi uma importante filósofa alemã do século XX. Nasceu em Hannover, Alemanha, no dia 14 de outubro de 1906. Em 1924, ingressou na Universidade de Marburg, onde foi aluna do filósofo Martin Heidegger, do qual foi amante. Aos 20 anos, foi estudar na Universidade Albert Ludwig em Freiburg. Em 1928, doutorou-se em Filosofia na Universidade de Heidelberg, com a tese “O Conceito de Amor em Santo Agostinho”, sob a orientação do filósofo Karl Jaspers, com o qual manteve um relacionamento de amizade por muito tempo. Um ano após, Arendt ganhou uma bolsa de estudos e se mudou para Berlim. Em 1933, foi presa por ser judia e depois de passar oito dias na prisão, resolveu deixar seu país natal. “[...] Arendt como mulher, mas, sobretudo, como judia assimilada que vai sendo aos poucos privada do seu ‘lugar peculiar no mundo’ e tangida de um lado para o outro, tornando-se uma errante” (OLIVEIRA, 2014, p. 24). Então, passou por Praga e Genebra, até chegar a Paris, permanecendo por seis anos e trabalhando com crianças judias expatriadas. Foi em 1941, já unida ao filósofo Heinrich Blücher, e depois de uma estada em Portugal, que conseguiu chegar aos Estados Unidos, naturalizando-se norte-americana em 1951. No novo país, Hannah escreveu livros, trabalhou como jornalista e lecionou em universidades. Faleceu em Nova Iorque no

dia 4 de dezembro de 1975.

Podemos encontrar a teoria educacional arendtiana por toda sua obra, mas é em *Crise na Educação*, seu único texto eminentemente educacional, que nos debruçaremos para encontrar os sentidos sobre o conceito de autoridade, tradição e crise.

Uma leitura panorâmica deste ensaio remete à metáfora, produzida por Masschelein; Simons (2013), a qual faz alusão à alegoria da caverna, de Platão, referindo-se à alegoria da escola. Evidencia-se que, ao contrário do que a escola deveria ser, a mesma amarra as crianças a uma ilusão de mundo e de conhecimento, alienando-as, e quando tais são libertadas de suas amarras e apresentadas à luz e ao brilho da verdade [?], muitas vezes ficam perdidas até encontrarem o mundo fora de seu próprio mundo.

Arendt (1972) enfatiza que isso impulsiona uma crise na educação. A crise contemporânea da educação é uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Desse modo, a crise contemporânea tem a ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem para cuidar, conservar e transformar o mundo. Nesse sentido, para a filósofa não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. Nesse ponto, a autora propõe que a educação está estritamente ligada à condição humana da natalidade, pois os seres nascem para o mundo, como será esclarecido mais a frente.

Mas o que a filósofa compreende como crise, autoridade e tradição?

Arendt (1972) inaugura seu ensaio refletindo sobre a crise geral no mundo moderno e destaca a crise periódica da educação. A princípio, podemos pensar que, de acordo com o significado dicionarizado, crise se refere a algum imprevisto grave, alguma mudança negativa. Entretanto, a filósofa nos apresenta outro sentido para o conceito de crise. Segundo a autora, a crise é uma oportunidade para desconstruir paradigmas preconceituosos. Sendo assim, refere-se à crise como um processo positivo, posto que permite experimentar a própria realidade e vivenciar momentos reflexivos.

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva

da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 1972, p. 223).

O que a autora anuncia é que a crise não é má em si mesma. A crise é um momento inevitável e dialético entre novidade e conservação que como sujeitos históricos que somos devemos experimentar. Assim sendo, a crise na educação deve ser entendida como oportunidade incisiva para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo.

Nesse sentido, Hannah (1972) afirma que para tomar parte da educação de jovens e adultos é preciso que se tenha responsabilidade pelo mundo e assevera como deve se configurar um autêntico professor. Para ela, a docência exige qualificação e autoridade. Essas duas características jamais se configuram a mesma coisa. “Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste” (p. 239).

E autoridade? Aqui, poderíamos sugerir que autoridade se refere ao poder, à superioridade do professor em relação ao estudante. Não é isso. Esse sentido adequa-se melhor com autoritarismo que é o rompimento com a liberdade em prol da autoridade, ou seja, um comportamento que nega a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2016). Na concepção arendtiana, a autoridade é uma das formas da responsabilidade assumida pelo educador pelo e com o mundo (ARENDR, 2005, p. 239).

Dessa forma, é a perda pelo respeito à autoridade, na modernidade, de acordo com a filósofa, que se centraliza a crise na educação, visto que sem a responsabilidade do docente a educação perde seu real sentido. Na política moderna, a autoridade também já não encontra mais fundamento, pois os líderes se eximiram da exigência de responsabilidade que se confunde com uma tremenda insatisfação com a realidade do mundo. Mesmo em esferas diferentes, a perda da autoridade educacional está acoplada à perda da autoridade política. A transgressão da autoridade por seu mau uso na política acarretou regimes violentos como o nazismo, conseqüentemente, confundiu a esfera educacional que desacreditou no real sentido de autoridade. Contudo, deve se ter uma percepção crítica para os usos da autoridade. Para o mau, gera holocaustos; para o bem, transforma a realidade.

Por isso, a perda da autoridade no âmbito educacional é inaceitável. Não se pode imaginar um processo educacional em que um dos sujeitos desse processo, os docentes, não se responsabilizam pelo mundo. “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, 1972, p. 240). É inconcebível, mas aconteceu na época de Arendt e, infelizmente, ainda sentimos em nossa atualidade. É assim que a educação encontra sua ruptura com seu próprio sentido.

Sendo assim, na visão arendtiana, a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens (ARENDR, 1972).

Nessa perspectiva, a filósofa assume que é pela renovação e pela vinda das crianças e dos jovens que a educação precisa ser conservadora. Isso não seria contraditório? A primeira vista, sim. Mas Arendt nos diz que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar a novidade e introduzi-la como algo novo no mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 1972, p. 243).

Conservadorismo na sociedade moderna? Conexão difícil. Além da perda da autoridade na educação, temos também a perda da tradição. Com a modernidade, a tradição perdeu seu sentido. Estaria Arendt defendendo uma educação nos moldes bancários ao destacar a tradição? A educação bancária prioriza os depósitos de conteúdos para serem arquivados, infringindo a capacidade criativa dos sujeitos (FREIRE, 1987). Não é nesse sentido que tradição ganha *corpus* na filosofia arendtiana.

Por tradição na educação, Arendt (1972, p. 244) compreende que é a capacidade do professor “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. A essência da tradição fazia o professor se assumir como um “companheiro de luta” do estudante, narrando fatos do passado, para que este pudesse, através do modelo de mundo do passado e de seus povos, reler o que passou com toda a sua imaginação e criatividade, interpretando-o com seu ponto de vista. E essa característica já era a essência da ação de educar que foi se perdendo com o adentrar na modernidade.

Logo, educação porta autoridade e tradição, pois não há outras maneiras de apresentar o desconhecido. O processo educativo se desenvolve pela relação dos adultos/docentes com as crianças e jovens/estudantes. São os primeiros que com responsabilidade mostram o mundo em que vivem para os segundos, que ainda o vivenciam com estranhamento.

Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (ARENDR, 1972, p. 245).

Postas essas considerações, Hannah Arendt (1972) nos alerta que a crise da educação no mundo moderno significa não poder abrir mão nem da autoridade e nem da tradição, mas sermos obrigados a interagir em um mundo desestruturado, sem a autoridade e sem a tradição.

4 | CONTRA A FALSA NEUTRALIDADE: A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Os conceitos da filósofa política Hannah Arendt (1988), sobre crise, autoridade e tradição, em seu ensaio intitulado *Crise na Educação* permite ressignificar a contextura atual da educação em nosso país. Isso proporciona uma análise crítica sobre tal. Com Arendt pode-se pensar em uma educação mais humana, em uma educação não neutra, em uma educação política, logo contra o “Escola Sem Partido”.

Este movimento/programa, ao almejar a desarticulação da esfera educacional, sugere que a crise na educação seria a prática docente fundamentada por ideologias, pensamento crítico e doutrinações. Contudo, o “Escola Sem Partido” não entende o sentido de crise, como um momento dialético entre a novidade e a conservação, de acordo com Arendt (1972). Afinal, tal movimento/programa vê a crise como algo que deva ser superado, sem ao menos ser refletido.

Todavia, o “Escola Sem Partido”, nada mais é do que um aparato para se (re) pensar o processo educativo. É por meio da crescente movimentação gerada por tal que podemos vê-lo como um momento privilegiado da crise (?). Afinal, o mesmo inflama os professores a pensar melhor sobre sua ação pedagógica, o que traz reflexões pertinentes para a crise educacional brasileira. O “Escola Sem Partido” sugere que todos os profissionais da educação se emudeçam, que coloquem mordanças para evitar a criticidade. No entanto, uma corrente contrária emerge em nossa atualidade brasileira. Diante disso, muitos docentes despertam para reflexões críticas sobre o “Escola Sem Partido”, reconhecendo o sentido da escola, o sentido da educação, a função docente.

Ademais, ser docente não é apenas transferir conteúdo e esconder o mundo das crianças e dos jovens. Pelo contrário, ser docente é assumir-se crítico, criativo, reflexivo para mediar o passado e o futuro, apresentar suas ideologias e as demais existentes, sejam elas contrárias ou não ao seu posicionamento diante do mundo.

Nessa perspectiva, compreende-se que “Escola Sem Partido” e o conceito crise, no sentido arendtiano, não comungam do mesmo significado. Possuem sentidos dicotômicos. A crise é a oportunidade dialógica e dialética para superar tensões através do pensamento reflexivo-crítico, enquanto o “Escola Sem Partido” se constrói como um movimento/programa contra a reflexão e a criticidade no âmbito educacional. Logo, este desencadeia uma crise, para o bem da educação, uma vez que instiga os professores a agirem contra os preceitos do “Escola Sem Partido” em prol da transformação da sociedade e não apenas da manutenção do privilégio de poucos e da formação de seres não pensantes, de seres maquinizados.

Trata-se de ver os professores não como influenciadores de inocentes. Trata-se de ver os profissionais da educação como autoridades responsáveis pelo/ com o outro e o mundo. Mas a autoridade em Arendt (1972) não conjuga com a autoridade do “Escola Sem Partido”. Compreende-se que a autoridade arendtiana

não se relaciona com imposição, com fragilidade docente, com silenciamento. Em contraposição, o movimento/programa prega uma falsa autoridade que deve se eximir da responsabilidade e que age em prol da violência. Ao perder a autoridade, ao escravizar-se às mordanças, o professor deixa de ser professor. Logo, a perda de autoridade é algo inaceitável na educação. Afinal, como mediar a novidade e a conservação impossibilitado de proporcionar uma reflexão significativa e de se colocar criticamente diante dos fatos, para as crianças e os jovens?

Autoridade em Hannah Arendt (1972) é assumir a responsabilidade de apresentar o mundo para as crianças e para os jovens, em perspectiva crítica, visando o bem de todos, logo almejando a transformação da realidade. Autoridade tem sentido positivo para uma educação de qualidade. Com essa premissa que Arendt (1972) defende uma educação conservadora, que preserva a novidade e introduz crianças e jovens como algo novo em um mundo velho. Esse conservadorismo também não se relaciona com as ideias do “Escola Sem Partido”, visto que para este apenas prevalece ideias preconceituosas que não se renovam frente as modificações que o homem e o mundo enfrentam.

Por isso, é importante ter a capacidade de mediar o que é velho e o que é novo, respeitando o passado para refletir o porvir. Essa capacidade é a tradição conceituada por Arendt (1972). Tradição esta que ganha sentidos perversos no âmbito do “Escola Sem Partido”. O movimento/programa luta por uma tradição colonizadora, opressora e antireflexiva, infelizmente em favor da minoria, não oportunizando o (re)pensar entre o passado e o futuro.

Observa-se que a tríade arendtiana apresenta relações destoantes das ideias do “Escola Sem Partido”. O que tal movimento/programa idealiza é um mundo desestruturado pela perda da tradição e da autoridade da educação, ou seja, lutam por uma falsa neutralidade e por uma educação que forme coisas e não gentes.

Sendo assim, o encontro entre gerações, crianças e adultos, alunos e professores, é extremamente importante para o movimento histórico-cultural que constitui os momentos de crises, tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades, além da assunção da autoridade (ARENDR, 1972). As crianças não nascem com a consciência de si, posto que precisam conviver com as diferenças, com a interculturalidade, com pluralidade de ideias e pensamentos. E o melhor caminho para isso, é que seja trilhado colaborativamente com o outro, lendo o mundo de forma crítica, com um professor que estimule a sagacidade de ser mais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de desenvolvimento deste capítulo proporcionou reflexões acerca do movimento/programa “Escola Sem Partido” e sua relação com a filosofia política de Hannah Arendt para que se possa (re)pensar a educação brasileira. Contudo, não há respostas certas, permanentes; elas são inseridas no campo dos valores

já observados ou pesquisados; e pretendem servir como referências para a tarefa essencial do professor.

Retomando a pergunta dialética que vai ao título deste texto – “Escola Sem Partido”: Crise na Educação? – pode-se refletir, sob a ótica arendtiana, que o movimento/programa não defende os aparatos para uma crise na educação brasileira, já que utiliza a autoridade e tradição, sem fazer a interação entre o que é novo e o que é velho, mas com o intuito de privilegiar uma única ideologia, inibindo a responsabilidade docente. Entretanto, deve-se pensar neste movimento/programa como um disparador de sentidos para inflamar a crise na educação brasileira, uma vez que este ascende a essência do ato de educar naqueles que não aceitam se assujeitar ao silenciamento e à falsa neutralidade proposta. Por esse lado, vale pensar no “Escola Sem Partido” como um momento privilegiado para a crise na educação do Brasil, uma vez que impulsiona os professores não apenas superar as falácias propostas por tal, mas acima de tudo, refletirem sobre si, sobre o sistema educacional, sobre a função da escola...

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988, p. 221-247.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores**. Publicado em 27/06/2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>. Acesso em 27 dez. 2017.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido - quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 17 jul. 2017.
- OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIEIRA, Bruno. **Escola tem que ter partido**. 28/11/2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/284261-10>. Acesso em 26 dez. 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33
Alimentação 13, 60, 108, 127, 130, 131, 143, 218, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277
Anos iniciais 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 267, 268

B

Bacharelado em ontopsicologia 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193
Brechó 34, 36, 37, 38
Brinquedos 40, 41, 42, 44

C

Chiquitano 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66
Conhecimento tradicional 57
Criança 10, 20, 23, 29, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 115, 119, 120, 127, 129, 147, 161, 206, 266, 267, 268, 269, 272
Crise 69, 70, 71, 134, 141, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 174, 184, 201
Cultura da paz 97, 103
Curso técnico em agropecuária 216, 217, 221
Cyberbullying 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

D

Dança 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 120, 123, 130, 132
Desafios 4, 9, 20, 26, 27, 31, 37, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 141, 142, 149, 175, 216, 241, 261, 271
Design de interiores 208, 209, 214
Disciplina 1, 2, 5, 81, 118, 154, 167, 168, 187, 190, 227, 232, 233, 234, 235, 258, 262, 285, 288
Docência 113, 153, 160, 256, 261, 267

E

Economia solidária 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Educação do campo 76, 136, 137, 138, 139, 146, 150
Educação especial 2, 20, 22, 23, 24, 26, 31, 32, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 124
Educação inclusiva 1, 2, 3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 106, 110, 115, 206
Educação musical 117, 121
Educação popular 67, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 138, 139
Educação profissional agrícola 216
Educador 5, 21, 27, 30, 31, 48, 53, 72, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 144, 153, 154, 160, 166, 171, 172
Egressos 208, 209, 212, 213, 220, 222

Empreendedorismo 34, 36, 38, 75, 218, 219, 220, 226

Ensino 1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 99, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 165, 166, 178, 180, 184, 192, 193, 194, 198, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 284, 292

Ensino técnico 50, 54, 209, 212, 213, 214, 222

Escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 178, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 289, 290, 291, 292, 293

Escola bilíngue 1, 2, 3

Escola sem partido 78, 79, 83, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164

Estudos de gênero 78, 80

F

Feminismo 67

Formação 5, 9, 21, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 93, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 126, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 239, 242, 252, 256, 257, 259, 261, 266, 267, 268, 282, 289, 292

Formação internacional 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

G

Gênero 16, 25, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 62, 67, 68, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 156, 157, 172, 198

Geografia 52, 98, 104, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268

H

Histórico da deficiência 12, 13

Humanismo cristão 165, 172, 173, 175

Humanismos filosóficos 165, 166

I

Inclusão 1, 9, 11, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 74, 88, 89, 94, 105, 106, 111, 113, 114, 134, 142, 235, 243, 268, 277, 285, 290, 291

Inclusão escolar 22, 23, 27, 31, 32, 114

Infância 11, 40, 41, 44, 51, 115, 153, 202, 206, 256, 266, 267, 268

Internacionalização 177, 178, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192

Intervenção educativa 97

J

Jovens 23, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 52, 54, 57, 62, 63, 73, 88, 91, 102, 104, 110, 122, 123, 130, 131, 138, 160, 161, 162, 163, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 193, 195, 198, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 242, 247, 248, 249, 250, 254

P

Pedagogia ontopsicológica 180, 247, 248, 252, 253, 254, 278

Pensamento crítico 126, 153, 154, 156, 162, 292

pensamento espacial 9, 256, 258, 260, 261, 264, 265, 266

Pessoas com deficiência 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 107, 108, 117

Plano Educacional Individualizado (PEI) 106

Prática pedagógicas 55, 136

Professores 11, 23, 24, 27, 79, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 163, 164, 168, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 206, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 241, 242, 244, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 290, 292, 293

Projeto vencedor 247, 250, 251, 252

Protagonismo 34, 67, 74, 75, 194, 195, 256, 260, 269, 271, 274, 275, 278

Psicometria 279, 280, 284

R

Redes sociais 48, 50, 53, 55, 157, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 254

Reformas 211, 227, 228, 230, 234

Relação ensino-aprendizagem 22, 31

Relatório “jogo aberto” 85, 86, 91

S

Sexualidades 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90

Surdo 1, 7, 10

Sustentabilidade 184, 195, 198, 219, 225, 269, 270, 278

T

Tecnologia 24, 26, 48, 55, 71, 182, 219, 220, 225, 247, 253, 288, 291, 292

Teoria clássica dos testes 279, 280, 284

V

Violência 29, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 79, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 110, 163, 168, 174, 206, 242

Violência escolar 51, 92, 97, 104

Vivências 2, 37, 41, 132, 170, 181, 188, 198, 205, 242, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 271

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-664-5

