

## UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES

### *A CRITICAL ANALYSIS OF PUBLIC SCHOOLS IN BRAZIL: CHALLENGES AND (IM)POSSIBILITIES*

---

#### **Andréa Villela Mafra da Silva**

Universidade Estácio de Sá (UNESA)/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE);  
Fundação de Apoio a Escola Técnica (Faetec)  
[andreamafra.iserj@gmail.com](mailto:andreamafra.iserj@gmail.com)

#### **Áurea Cristina Ramos de Novaes**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
[novaesab@gmail.com](mailto:novaesab@gmail.com)

---

#### **RESUMO**

No Brasil, a experiência da Escola Municipal Tia Ciata (ETC), dos anos de 1980, que atendia a jovens, considerados analfabetos, vivendo em situação de rua ou nas favelas da cidade do Rio de Janeiro é o ponto de entrada para analisar os desafios e as im(possibilidades) em torno da organização curricular da escola pública. A intenção é descrever alguns elementos das práticas emancipatórias da ETC e o quanto daquela dinâmica se torna imprescindível em todos os espaços pedagógicos, em tempos pós pandêmicos. Buscamos compreender se a relação da instituição escola, no Brasil, com a questão da vulnerabilidade social, acrescida pela cruel realidade exposta pela pandemia do Coronavírus, traz imensos confrontos com posições divergentes. Metodologicamente, recorreremos à análise documental e bibliográfica. Assumindo como referência esta experiência da ETC, concluímos que as perspectivas curriculares pressupõem uma educação democrática, em uma visão de mundo que respeite o perfil da pessoa para quem se pensa o currículo. É, pois, uma tarefa imprescindível fazer do conhecimento escolar uma dimensão emancipatória.

**Palavras-chave:** Escola Municipal Tia Ciata, Período Pós Pandêmico, Currículo, Educação Democrática.

#### **ABSTRACT**

In Brazil, the experience of the Tia Ciata Municipal School (ETC) in the 1980s, which served young people who were considered illiterate, living on the streets or in the favelas of the city of Rio de Janeiro, is the entry point for analyzing the challenges and im(possibilities) surrounding the organization of public school curricula. The intention is to describe some elements of the emancipatory practices of the ETC and the extent to which that dynamic is becoming essential in all pedagogical spaces, in post-pandemic times. We seek to understand whether the relationship of the school institution in Brazil with the issue of social vulnerability, added to the cruel reality exposed by the Coronavirus pandemic, brings immense confrontations with divergent positions. Methodologically, we used documentary and bibliographic analysis. Taking this ETC experience as a reference, we conclude that the curricular perspectives presuppose a democratic education, in a

worldview that respects the profile of the person for whom the curriculum is designed. It is therefore an essential task to turn school knowledge into an emancipatory dimension.

**Keywords:** Tia Ciata Municipal School, Post-pandemic period, Curriculum, Democratic Education.

## Introdução

O sistema de ensino, público e homogêneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar (Nóvoa, 2014, p. 174). A afirmação de Nóvoa sugere que a valorização da dimensão pública da educação perpassa pelo próprio sentido da escola. Nessa perspectiva, convém resgatar a experiência da Escola Municipal Tia Ciata (ETC), localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, que atendia a jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos considerados analfabetos, vivendo em situação de rua ou nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Como uma “escola centrada na aprendizagem”, a ETC buscava estabelecer “novas energias na criação de ambientes educativos inovadores” (Nóvoa, 2014, p. 181). Neste trabalho, nossa proposta é descrever e apontar alguns elementos das práticas emancipatórias da ETC e o quanto daquela dinâmica se torna imprescindível em todos os espaços pedagógicos, nos tempos atuais, em tempos pós pandêmicos.

Nossa pretensão é avaliar em que medida o currículo e as práticas avaliativas inseridas numa perspectiva crítica são reafirmados/ressignificados (ou não) diante do “novo normal”. Transitando entre passado, presente e futuro, desenvolveremos essa reflexão assumindo os riscos e limites de estudos lineares e comparativos. Indo ao passado, o governador Leonel de Moura Brizola (1922-2004) cujo primeiro mandato no governo do Estado do Rio de Janeiro teve início em março de 1983 e término em março de 1987 e o segundo mandato se iniciou em março de 1991 e findou em abril de 1994, representou, de fato, significativos avanços no campo da Educação. Em dezembro de 1983, o governo Brizola instituiu uma comissão para implantar o Programa Especial de Educação (PEE), no período de 1984 a 1987. Em 1984, foi criada a Escola Tia Ciata, inicialmente, chamada de Projeto de Educação Juvenil instalada no Setor 2 do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)

Avenida dos Desfiles, sob a tutela do Estado. Posteriormente, a escola foi incorporada às escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Destinada à escolarização de adolescentes marginalizados política, social e economicamente, o papel que essa escola desempenhou junto a esses jovens era em prol da inserção no mercado de trabalho. Em síntese, o que caracteriza a conjunção política e a metodologia de ensino diferenciada, permitiu à Escola Tia Ciata, outras funções para além daquelas de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, permitiu que a coordenação colegiada e os professores adequassem o currículo formal às perspectivas dos estudantes.

O projeto político pedagógico da Escola, de caráter experimental, buscou atender a demanda trazida pelos estudantes, tendo em vista compensar um histórico de fracasso escolar, uma vez que nas demais escolas da rede não obtinham sucesso. Sabemos que a oferta da educação escolar para a população vulnerável não se sustenta sem o suporte de outras políticas públicas sociais e sem a garantia de inovação curricular. Vindo para os dias de hoje, essa adequação curricular, esse repensar das práticas avaliativas e a necessidade da inclusão digital, nos desinstala e mobiliza. Naturalmente, quando a convergência ideológica impulsiona a prática de uma educação libertadora, as transformações ficam potencializadas, o que é o caso do período do governo Leonel Brizola. Podemos somar ao seu olhar humanista, a visão do então vice-governador, antropólogo, escritor e político, Darcy Ribeiro (1922-1997), que definia a Educação como sendo o principal instrumento de emancipação do povo brasileiro. Em outubro de 2020<sup>1</sup>, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) organizou uma série de homenagens à Darcy Ribeiro, em reconhecimento a sua trajetória no campo da Educação, especialmente, pela luta por uma escola de qualidade que oferecesse aos estudantes o sentimento de pertencimento à cultura local, à promoção da cidadania, além do domínio da leitura e da escrita.

Em oposição ao padrão das escolas brasileiras, a ETC se propôs a construir um currículo próprio, a partir das vivências e histórias de vida dos estudantes. Em certa medida, nos dias atuais, o desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras,

---

<sup>1</sup> Informações no link: <https://bit.ly/3br7wjB>

considerando o contexto da pós-pandemia de Covid-19, foi assumido na década de 1984 com a criação dessa escola centrada na busca por alternativas inclusivas possíveis. Evidenciamos que o debate sobre a relação da instituição escola com a questão da pobreza, vulnerabilidade social, acrescida pela cruel realidade exposta pela pandemia do Coronavírus é problemático e reforçado por posições divergentes. Na década de 1980, ter um governo que tenha enxergado a atuação da escola para além do “ensinar a ler, escrever e contar”, permitiu que coordenação e os professores da escola adequassem o currículo formal à perspectiva da história de vida dos estudantes.

É nesse cenário, em meio às diferentes realidades brasileiras, refletindo sobre a escola e o currículo como “objeto” de análise, questionamos: Que projeto de planejamento é proposto na/pela escola, para a construção de um currículo interdisciplinar, respeitando a perspectiva dos estudantes? Como adequar o currículo formal às mudanças constantes às quais estão sujeitos os estudantes em situação de rua e a própria sociedade, frente a uma crise inesperada, que colocou toda a sociedade exposta ao risco de contaminação em massa?

Como demarca Arroyo (2011), os sujeitos e os coletivos sociais se afirmam no território do conhecimento, a partir de suas experiências e não somente pelas questões epistemológicas. A separação entre experiência social e o conhecimento legítimo mantém a hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, empobrece as perspectivas curriculares. Revisitamos a estrutura curricular da ETC, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 1988, definida a partir de dois grandes eixos: Língua Portuguesa e Matemática. Presente também na estrutura curricular, o conteúdo de ensino como a História dividida em três perspectivas que se inter-relacionavam: a história passada e oficial (que encontramos nos livros escolares e que aprendemos como sendo a história do Brasil), a história do cotidiano (presente nos jornais, na televisão e no cotidiano informal de nossas vidas) e a história de vida dos estudantes (narrativas deles próprios).

Na estrutura curricular da ETC era possível observar e reconhecer como legítimos os saberes conquistados no abandono, a partir das experiências acumuladas pela vida nas ruas: suas histórias de vida. Boa parte destes estudantes,

que frequentavam a ETC tinham uma relação péssima com a imagem de escola, em função de suas experiências de “fracasso escolar”, por meio de sistemáticas “reprovações”.

Trazendo para os dias de hoje, o que teremos de tão diferente em termos de experiência dramática que muitos de nossos estudantes se verão expostos? Teremos mais estudantes em situação de abandono, de miséria, de exclusão? Teremos estudantes excluídos digitalmente, tendo em conta a digitalização do ensino? Do nosso ponto de vista, o que foi construído naquela década de 1984, na rica experiência da ETC, precisará ser revisto e atualizado nos dias de hoje, pós surto da Covid-19. Urge que revisitemos a cultura e a prática da reprovação, o que revelam ou o que legitimam. A defesa intransigente da manutenção dessas práticas leva a perpetuação da concepção de cidadania e de pertencimento, à comunidade social e política, extremamente moralizante, pois determina que sem o aprendizado dos hábitos de trabalho, ordem, dedicação, esforço, não poderão ser reconhecidos cidadãos, nem da ordem nem do progresso. Não terão o atestado de bons antecedentes escolares, bons comportamentos cívicos e civilizados para o convívio no trabalho e na cidade (Arroyo, Abramowicz, 2009 p. 145 e 146).

Em um contexto de descompasso no campo da Educação Brasileira, a pandemia provocada pelo Coronavírus revelou fragilidades da sociedade e a incapacidade do sistema econômico vigente para enfrentar os desafios postos pela crise (Santos, 2020). As questões relacionadas ao Covid-19 e aos seus desdobramentos sociais, culturais e políticos, em âmbito mundial, têm como base os efeitos do capitalismo e o aprofundamento do neoliberalismo, enquanto modelo econômico. Como é possível depreender, a importância da reestruturação das perspectivas curriculares nas escolas brasileiras pós período pandêmico não se limita apenas à novas relações humanas, novas atitudes, diante desse período de transformação civilizacional. Pressupõe recuperar a ideia de que a escola pública pode e deve escolarizar os estudantes, quaisquer que sejam suas origens ou condições socioeconômicas. Nas escolas, durante a pandemia, alguns viveram a realidade da fome, da falta de emprego e renda das famílias, da falta de saúde. Urge, repensar, portanto, as possibilidades de se criar nas escolas brasileiras um currículo

próximo das reais necessidades do seu público-alvo; buscar metodologias de trabalho para grupos de estudantes heterogêneos, além de implementar uma estrutura organizacional que seja capaz de atender a essas exigências, entre tantas outras. Essa perspectiva é cada vez mais evidenciada ao se considerar “a diversidade de estudantes nas salas de aula, fenômeno que os currículos não levam em consideração” (Santomé, 2013, p. 226) e muito menos as práticas avaliativas, por vezes, descomprometidas com intervenções pedagógicas adequadas. Como bem enfatiza Santomé (2013), ao nomear de Cavalo de Tróia o currículo pensado para padronização das práticas escolares, desrespeita e desvaloriza a diversidade cultural dos estudantes e seus ritmos de aprendizagem.

### **Desenvolvimento**

Para melhor compreender o alcance da reestruturação das perspectivas curriculares nas escolas, abordaremos o processo vivido pela ETC em termos de reflexão e construção experimental de sua prática pedagógica. Esse caráter experimental poderá e deverá ser atualizado para os dias de hoje, pois, nossas escolas, nossos estudantes, nossas equipes pedagógicas precisarão construir, como já comentamos, novas relações humanas, novas atitudes, diante desse período de transformação civilizacional que nós já estamos vivendo.

Podemos perceber quão atuais são as questões vividas pela ETC na década de 1980. Vejamos. A ETC se propunha a “formar professores em serviço” e a coordenação tateava em busca de uma metodologia adequada para atender aos estudantes e professores simultaneamente. O material pesquisado pela coordenação pedagógica de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Cultura e Artes era discutido com os professores. Algumas atividades geraram relatos que foram transformados em registros feitos pelos coordenadores. Quanto ao trabalho com as turmas, a ideia era de aplicar uma avaliação-diagnóstica em cada turma, já dividida por nível de escolaridade dos estudantes, de forma a obter dados mais reais e objetivos sobre cada turma, para assim melhor pensar o planejamento. As turmas seriam escolhidas segundo seu grau de desenvolvimento, procurando

cobrir os diversos níveis de escolaridade, desde os totalmente ou praticamente analfabetos, até os que já estariam se preparando para ingressar na (antiga) 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental).

Estas seriam consideradas turmas-laboratório possibilitando que, a partir dessas experiências, se produzisse material e reflexões para as demais turmas. Semanalmente, a coordenação participaria da aula nestas turmas para, em seguida, fazer o planejamento, junto com o professor para o desdobramento da atividade. Na ocasião, se avaliaria a aula e o aproveitamento dos estudantes observados. Na outra ponta, o objetivo do trabalho com as professoras seria o de criar condições, para que o próprio professor se percebesse como agente transformador de sua prática pedagógica. A ideia era de instrumentalizar o professor nos aspectos de fundamentação metodológica e de conteúdo. A abertura para o diálogo, e com isso, a mudança de postura do professor, seriam pontos centrais da proposta da ETC. A discussão deveria ser permanente e a sala de leitura cumpria um papel especial, nesse sentido.

A sala de leitura da ETC era um espaço que cumpria uma função importante permitindo ao estudante pensar e escrever a partir de seu olhar e de seus sentimentos, garantindo àquele jovem o direito ao reconhecimento de sua cidadania. Reconhecidamente como um espaço de valorização humana, o cotidiano da ETC primava pelo fortalecimento do diálogo, da escuta e, especialmente, pela superação de preconceitos, com relação aos estudantes, valorizando seus sentimentos, suas vidas e suas narrativas.

No cotidiano da sala de aula, articulava-se todas as disciplinas no currículo, via dinâmicas em grupo, leituras, interpretação dos textos, jogos, teatro, colagens, desenhos e produção de pequenos livros ilustrados e impressos em mimeógrafo, pelos próprios autores-estudantes, e, posteriormente, incorporava-se estes materiais ao acervo da biblioteca da escola. A sala de leitura da ETC funcionava como a biblioteca da escola. Era um espaço oferecido para leitura e empréstimo de livros. Ali o estudante desempenhava o papel de contador de histórias para o grupo. Podia também ler gravuras, quando não conseguia ainda ler um texto. Na leitura de um texto seu, podia ajudar aos colegas a descobrirem o prazer e a utilidade da leitura

para a ampliação da visão de mundo e para seu autoconhecimento. A biblioteca instigava e dava vida à proposta da escola.

Parece-nos que a realidade da comunidade da ETC era difícil, era dura, era desafiadora. Considerando esta realidade tão peculiar, o currículo e o método pedagógico foram pensados como para uma escola não seriada, terminando na 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental). Tanto o currículo quanto o método pedagógico foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em outubro de 1987, com o parecer da presidente, Professora Myrthes Wenzel, que reconhece a ETC como um projeto experimental (Madalen, 2015). Apesar do imenso desafio, a escola, por sua capilaridade, é exemplo para atendimento a essa complexa diversidade humana e social, nem sempre permeada pela justiça. Coube a essa instituição a tarefa, nem sempre cumprida, de garantir acesso, permanência e qualidade de educação para todos.

É indiscutível que a escola pode ser o local propício para ações preventivas de combate às mazelas sociais, as quais são submetidas boa parte das crianças e adolescentes de nosso país. Nesse sentido, a abordagem de Santomé (2013) sobre a noção de justiça curricular revela que uma educação crítica deve estar fundamentada em metodologias de ensino e, principalmente, em modelos de organização escolar que atendam às especificidades dos distintos grupos sociais. Do mesmo modo, as práticas avaliativas na escola são essenciais para se compreender as dinâmicas de aprendizagem de um sistema educativo. Em uma educação crítica, a avaliação é coerente com a proposta e o com o projeto político pedagógico da escola, especialmente, no direcionamento do *que, como e para que* ensinar. Tomamos como premissa que a avaliação é essencial para se compreender as dinâmicas de aprendizagem de um sistema educativo.

Em nossa perspectiva, nesta relação entre as perspectivas curriculares, avaliação e os modelos educacionais presentes no contexto das escolas e da pobreza é fundamental compreender esses aspectos para garantir a promoção de uma educação de qualidade e equitativa, que atenda às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em termos mais gerais, Sacristán (2013, p. 10) ao analisar o currículo afirma que se por um lado “é uma ponte entre a

cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã”. É importante considerar a realidade socioeconômica dos estudantes, bem como suas características culturais e contextuais ao propor e desenvolver um currículo escolar. Importa, pois, no nosso entender, que a perspectiva do currículo multicultural reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica dos estudantes. Ao adotar essa abordagem, os professores incorporam conteúdos e experiências relacionados à cultura e tradições das comunidades em que os alunos estão inseridos. Essa perspectiva promove um ambiente inclusivo, incentivando o respeito mútuo e a construção do conhecimento, a partir de diferentes contextos e perspectivas.

Diferentes realidades encontradas no território nacional, carregadas de riscos e vulnerabilidades para tantos, justificam o porquê de muitos jovens ainda viverem em situação de abandono ou de marginalidade. A sociedade brasileira, profundamente desigual, tende a atribuir o fracasso escolar às características bio-psico-socioculturais. Assim, se patologiza a pobreza, naturalizando o fracasso escolar. Na realidade, quem também precisa de assistência integral é a própria escola, para que possa enfrentar tamanha exigência pedagógica, social e política que lhe recai cotidianamente, ao reconhecer, também como sua, a tarefa de pensar uma intervenção na perspectiva de ruptura da reprodução da pobreza que atravessa gerações.

O modelo tradicional de currículo enfatiza conteúdos acadêmicos, padrões disciplinares e avaliações baseadas em medidas padronizadas. Embora esse modelo possa fornecer uma base sólida para o aprendizado, pode não levar em consideração as necessidades específicas dos estudantes em situação de pobreza. Portanto, é importante adaptar e contextualizar as abordagens do currículo tradicional para garantir uma educação de qualidade para todos.

Compreender a estrutura dos sistemas educacionais nos permite refletir sobre suas potencialidades e limitações na promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles em situação de pobreza. Nessa perspectiva, as políticas educacionais, com vistas à promoção do acesso à escola,

podem ter logrado êxito em nosso país, muito embora a variável permanência seja ainda desafiadora para essas políticas.

A instituição escola continua imersa numa realidade social concreta, marcada cada vez mais pela exploração do homem pelo homem, pela negação dos direitos básicos à vida, pelos conflitos de classe, por uma concepção política cada vez mais respaldada em interesses individualistas e de mercado.

Um dos principais desafios para combater a pobreza por meio da educação é garantir o acesso igualitário a oportunidades educacionais. Muitas crianças provenientes de famílias pobres enfrentam barreiras que as impedem de frequentar a escola, como falta de recursos financeiros, distâncias geográficas, falta de transporte e falta de infraestrutura adequada. Nesse sentido, as políticas educacionais desempenham um papel crucial no combate à pobreza, logo a educação é uma ferramenta essencial para romper com o ciclo de desvantagens socioeconômicas. Isso implica no desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, combatendo a discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades.

A relação entre políticas educacionais e pobreza é um tema crucial para a equidade educacional. Se a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade social e pela inconstância política, em termos de investimento de longo prazo em Saúde e Educação, não é de se estranhar as repercussões, particularmente nos sistemas educativos e nos contextos que lhes dão sentido e significado, como na escola.

Os marginalizados pela pobreza no campo, nas cidades ou pela condição étnico-racial, custaram a ter acesso à educação escolar. No contexto da estratégia de crescimento acelerado do capitalismo, a Educação segue a lógica dos interesses econômicos. Historicamente, temos observado que o referencial do campo da Educação está fundamentado no discurso economicista. Em nossa concepção, a ideia de *escola para todos* sempre foi tardia, seletiva e desigual.

Fato que nos chama a atenção para um duplo processo de exclusão - o *da* escola e *na* escola, com baixos níveis de escolaridade que podem ser reflexo tanto desta exclusão estrutural, quanto da marginalização econômica.

Para se construir um sistema educativo justo, a escola precisa se apoiar em pilares como “integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade” (Santomé, 2013, p. 12). A histórica falta de investimento em Educação faz com que o ciclo de perspectivas curriculares inadequadas não se interrompa. Fato é que as instituições escolares são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios; mas na medida em que estes institutos têm o encargo social de educar eles podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje e em particular dentro de seus muros.

Faz-nos recordar a formulação de Darcy Ribeiro, em 1977, quando afirmou que: “[...] a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (Ribeiro, 1977, s/p). Tal afirmação, coloca em perspectiva a importância da política e da economia para o enfrentamento da desigualdade social, em prol da redução da vulnerabilidade social. Sempre foi um desafio para o estado brasileiro enfrentar essa realidade, no sentido de interromper esse ciclo de pobreza, que ainda mantém viva a condição escravocrata. As concepções de ensino reveladas por Leonel Brizola, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham em comum a ideia da relação indissociável entre vida, experiência e aprendizagem. Defendiam uma nova organização da perspectiva curricular na escola, por considerarem o sistema escolar brasileiro desconectado da realidade e da cultura dominante.

Retomando a experiência da Escola Tia Ciata, importa assinalar que a prática pedagógica lá desenvolvida foi comparada por Darcy Ribeiro à pedagogia de Anton Semionóvitch Makarenko (1888- 1939), no contexto da Rússia pós-revolução, à frente de um projeto social dirigido aos excluídos (Ribeiro, 1977, s/p). A experiência de Anton Makarenko na Colônia Gorki, no período de 1920 a 1927 e, posteriormente na Comuna Dzerjinski entre 1928 -1935; era voltada à educação de jovens infratores, tendo como pilares o afeto e a educação coletiva. Em termos sociais, as crianças atendidas por Makarenko “não eram, de modo algum, idiotas, mas crianças

como as outras colocadas pela sorte em uma situação inverossímil absurda”, isto é, privadas de todos os benefícios do desenvolvimento humano (Makarenko, 1976, p. 66). A aproximação central entre a experiência pedagógica de Makarenko e a ECT é a lógica subjacente às mesmas. Seus nexos apontam a democratização do direito à Educação, em harmonia com práticas pedagógicas includentes.

Numa análise crítica dos dias atuais, os compromissos históricos de mudanças educacionais no país não têm sido colocados em prática. O contexto pandêmico e pós pandêmico, inegavelmente, marca a crise da escola brasileira. Percebemos, por outro lado, que estamos sempre em luta contra uma forte tendência de enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, tornando as condições para se combater o risco e a vulnerabilidade social mais frágeis. Nesse sentido, o indivíduo é levado a assumir riscos globais por conta própria e o contexto pós-pandêmico nos demonstra isso de forma contundente. Hoje em dia, fatores de risco reais, a partir da Covid 19, aumentaram exponencialmente a situação de vulnerabilidade social atingindo mais severamente a alguns grupos do que outros. Embora abordados e empregados quase sempre de maneira conjunta, os termos risco e vulnerabilidade social não possuem o mesmo significado. Risco é a possibilidade de um evento acontecer ou atingir uma área, população ou indivíduo. Vulnerabilidade, por sua vez, seria o estado de indivíduos ou grupos que, por alguma razão, tem sua capacidade de autodeterminação reduzida, podendo apresentar dificuldades para proteger seus próprios interesses. Janczura (2012) assinala que a ausência de recursos materiais alimenta outras fragilidades tais como baixa escolarização; condição precária de saúde e de nutrição; moradias precárias, em locais ambientalmente degradados e condições sanitárias inadequadas (necessidades insatisfeitas). Ou seja, famílias e pessoas em tais condições terão menos possibilidades e recursos para enfrentar as adversidades. Pensando em prevenção, Janczura (2012) cita Castel que afirma que os indivíduos que não estiverem assegurados contra quaisquer imprevistos causados pelos riscos, provavelmente, viverão na insegurança, sem condições de garantir sua própria independência social. São diversos os tipos de riscos, tais como acidentes, doenças,

desemprego, incapacidade de trabalhar por idade, por alguma deficiência ou riscos industriais, tecnológicos, sanitários, naturais, ecológicos, dentre outros tantos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2022 e atualizados em 22 de dezembro de 2023, destacam que entre as 49 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade no Brasil, 20,0% não estavam ocupadas nem estudando, 15,7% estavam ocupadas e estudando, 25,2% não estavam ocupadas, porém estudavam e 39,1% estavam ocupadas e não estudavam (IBGE, 2024). Tempos pós-pandêmicos têm acentuado o quadro de degradação econômica e social. Outro dado importante é a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) que aponta o aumento da desigualdade social após a pandemia. Publicada em 28 de março de 2023, a pesquisa revela como a pandemia potencializou o cenário de desigualdade social entre brasileiros e brasileiras (IBASE, 2023). Diante dessa realidade, a escola por sua capilaridade, é convidada a atender à comunidade escolar, em caráter de urgência, para além da tarefa de ensinar. Tem de se fundar no princípio de empatizar com o outro em novos cenários educativos e de acordo com as especificidades dos contextos formativos. Entendemos que a escola deve estimular a plena expressão dos interesses, das capacidades e motivações dos estudantes, enquanto elementos presentes na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, é justamente a triangulação destes elementos que nos permite adequar as estratégias da educação escolar e a formação humana.

A educação escolar desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos estudantes. Trata-se de ir além dos conteúdos curriculares tradicionais, transcendendo a simples transmissão de conhecimentos. No contexto da formação humana, é fundamental promover o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes, considerando não apenas seus aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais e culturais. A experiência da Escola Municipal Tia Ciata, revela que a educação integral pode ser uma perspectiva educacional que ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares, ampliando o foco para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade. Também contempla uma noção de educação que vai além da sala de aula,

envolvendo a integração entre os diferentes campos do conhecimento, bem como a articulação entre escola, família e comunidade.

A interpretação e a reinterpretação do cotidiano escolar, mais precisamente, das perspectivas curriculares, deve ser pensada e desenvolvida em função dos processos de desenvolvimento e formação humana da comunidade escolar, em geral (Algebaile, 2009; Ciavatta, Ramos, 2012; Leite, 1991; Saviani, Duarte, 2015). Neste enquadramento, as intervenções educativas são pautadas na ideia de que o conhecimento é construído a partir de experiências relevantes e contextualizadas, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre o que é aprendido e sua aplicação na vida cotidiana. Tal abordagem reconhece a importância do aspecto emocional na formação integral, enfatizando a promoção do desenvolvimento pessoal, da autoestima, da empatia, do pensamento reflexivo e do autoconhecimento. Sabemos que a escola acolhe, alimenta, cuida, enfrenta desafios, nem sempre contornáveis. Não é possível desconsiderar que a escola exerce um papel crucial na formação humana, pois é nela que os valores humanos podem ser cultivados e vivenciados.

A Escola Municipal Tia Ciata ao promover um ambiente escolar acolhedor, baseado no respeito, na tolerância, na empatia e na solidariedade, contribuiu para o crescimento integral dos estudantes. O cotidiano escolar era diferenciado, “reconhecendo o aluno como base e sujeito de sua aprendizagem, o que significava considerar como contexto para as aulas as suas vivências, histórias de vida e expectativas” (Madalen, 2015, p. 23). O ambiente escolar é um espaço onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo, interagindo com colegas, professores e outras figuras de autoridade. É nesse ambiente que eles aprendem sobre resolução de conflitos, tolerância, empatia e outras habilidades sociais essenciais. O ambiente escolar deve ser um espaço seguro e propício para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de relações saudáveis entre todos os membros da comunidade escolar. Conforme Santomé (2013) o currículo de forma transversal, deve permear as diversas disciplinas e atividades pedagógicas, por meio de uma abordagem interdisciplinar, em que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer e valorizar a história e os saberes.

Constatamos que o que se viveu na Escola Municipal Tia Ciata se apresenta como um grande desafio a ser estudado, compreendido e trazido para os dias atuais. Naquela época, havia o sonho da reconstrução democrática, com inclusão social, a ser reafirmado na Constituição Cidadã de 1988. E hoje? Não estamos diante do mesmo desafio de reconstrução democrática, com inclusão não só social como digital?

### **Conclusões**

No Brasil, a Escola Municipal Tia Ciata é reconhecida pelo seu compromisso com a educação. O papel que esta escola exerceu na escolarização de adolescentes em situação de rua, transcendeu a tarefa de ensiná-los a ler, escrever e contar. Do ponto de vista pedagógico, o sucesso dessa experiência se deu por meio da busca pela interdisciplinaridade, pelo respeito ao ritmo de aprendizagem e pelo esforço de sistematização do conhecimento trazido pelos estudantes. Esta escola desempenhou um papel crucial na transformação social e no fortalecimento das relações entre os que dela fizeram parte, sobretudo, promovendo uma educação que respeitava as diferenças individuais e estimulava o crescimento intelectual de cada estudante.

Hoje, percebemos a importância do resgate da história da ETC, não só porque nos revela uma realidade dura, distante da ideal, como porque mostra que é possível lidar de forma transformadora com essa mesma realidade. Mais do que nunca, cabe a nós mantermos vivas as experiências que representaram as lutas, resistências, dificuldades e conquistas. A análise dessas práticas e dessas experiências podem representar o diferencial no desenvolvimento de um olhar crítico, para com as práticas de ensino e para a compreensão dos diferentes contextos em que se insere a Educação.

**REFERÊNCIAS**

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://x.gd/ozq6c>> Acesso em: 20 ago. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (Ibase). **Pesquisa da FGV aponta aumento da desigualdade social após a pandemia**. 28/03/2023. Disponível em: <https://x.gd/BVEHo> Acesso em: 10 fev. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Editoria: Estatísticas Sociais. 07/06/2023. Disponível em: <https://x.gd/YKfbQ> Acesso em: 10 fev. 2024.
- JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012. Disponível em: < <https://x.gd/CX6el>> Acesso em: 08 jan. 2024.
- LEITE, Ligia Costa. **A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MADALEN, Regina Garcia. **Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata, por seus colaboradores**. Rio de Janeiro, 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, 2015. Disponível em: < <https://x.gd/7RXTe>> Acesso em: 20 jan. 2024.
- MAKARENKO, Anton. **Poemas Pedagógicos**. Ed. Horizonte, 1976.
- Nóvoa, António. EDUCAÇÃO 2021. Para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 41, 2014, 171-185.
- RIBEIRO, Darcy. **Palestra no 29ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 1977. Disponível em:< <https://x.gd/u2WQ8>> Acesso em: 20 jan. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.