

Projeto político-pedagógico de uma escola paulistana periférica e a promoção de justiça social

Pedagogical political project of a peripheral school in São Paulo and the promotion of social justice

Flávio Nunes dos Santos Júnior¹
Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo
flajn@usp.br

Jonathan da Silva Marcelino²
Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo
prof.jonathan@uol.com.br

Resumo: Este artigo teve como proposta dialogar com o Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de ensino fundamental da periferia da cidade de São Paulo. A intenção foi identificar traços de uma proposta educacional, que promova a superação das desigualdades, e colabore para promoção e fortalecimento de uma conjuntura de justiça curricular/social. Um estudo documental, de natureza qualitativa, que se apropria da noção de justiça sistematizada no pensamento da filósofa Nancy Fraser e do sociólogo Boaventura Santos e a confronta com o documento institucional. Consideramos que, enquanto carta de intenção, ao demonstrar vontade de físsurar a monocultura e combater a imposição de um modo universal de constituir a vida, o PPP da unidade em tela tem potencial para fazer emergir práticas pedagógicas em prol das diferenças.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; justiça social; enfrentamento às desigualdades.

Abstract: This article proposes to dialogue with the Political Pedagogical Project of a municipal elementary school on the outskirts of the city of São Paulo. The intention was to identify traits of an educational proposal that promotes the overcoming of inequalities,

¹ Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

and collaborates to promote and strengthen a context of curricular/social justice. A documentary study, of a qualitative nature, that appropriates the notion of justice systematized in the thought of the philosopher Nancy Fraser and the sociologist Boaventura Santos and confronts it with the institutional document. We consider that, as a letter of intent, by demonstrating the will to break the monoculture and fighting the imposition of a universal way of constituting life, the PPP of the unit in question has the potential to bring out pedagogical practices in favor of differences.

Keywords: Pedagogical Political Project; social justice; tackling inequalities.

INTRODUÇÃO

As políticas curriculares implementadas nas últimas décadas no contexto nacional têm articulado ações universais, com a perspectiva de mobilizar esforços para o enfrentamento das desigualdades, e das injustiças no segmento educacional brasileiro. Quando o assunto é justiça social não é difícil identificarmos palavras como cidadania, direitos, democracia, equidade, espaço público, igualdade, diferença e liberdade, presente na retórica de gestores, e de autoridades públicas, bem como em documentos que regem a política educacional em nosso país.

Exemplo recente dessa situação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ao tentar reparar desigualdades e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva impõe algo como “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 08). Um aparente desatino educacional: em que medida se vivencia a democracia, liberdade, equidade, quando se determina o que é essencial? Quem está autorizado a dizer o que é essencial? Ou melhor, o que não é essencial? Quem não está legitimado a afirmar o que não é essencial?

O significado polissêmico de categorias como; cidadania, direitos, democracia, equidade, espaço público, igualdade, liberdade, diferenças, justiça, e de outro qualquer epíteto do gênero fazem parte de uma arena de disputa que responde a diferentes interesses, e diversos grupos na sociedade buscam tencioná-los. Diante dos fluxos de forças, as aproximações dessas categorias precisam ser vistas com cuidado e desconfiança. Esse alerta é necessário em virtude da hegemonia da racionalidade neoliberal presente no cenário educacional, especialmente na esfera pública. Para Silva (2001) a retórica capitalista predominante em nosso país, ao pregar um Estado mínimo, intenciona subtrair a educação institucionalizada da esfera pública para colocá-la sob as regras do mercado capitalista. Curiosamente os conceitos *livre e liberdade* são falados em inúmeras circunstâncias, praticamente um fetiche, resumidamente o lema é “mais liberdade e menos regulação”. Todavia, o que se vê é mais controle e governo da vida cotidiana, pois o que se tem é a sua transformação em objeto de consumo individual e não de discussão pública coletiva, em suma; menos governo, menos Estado, pode significar mais governo. Melhor dizendo, governar de uma outra forma, única e exclusivamente no *modus operandi* do mundo empresarial.

Felizmente, em algumas circunstâncias, é possível escapar, tergiversar, parodiar, dessa estrutura. Uma das possibilidades de aposta – todavia com muitas limitações - é pelo documento que toda escola pública deve possuir, qual seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Um instrumento associado à promoção da gestão democrática, conforme consta na lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/1996, a famosa LDB.

Além disso, no contexto deste texto, o PPP é vislumbrado como uma carta de intenções de um coletivo educacional para promoção de intervenções pedagógicas junto aos discentes. Em diálogo com Tilton e Pacheco (2015), trata-se de um documento que constitui uma comunidade, capaz de acolher inúmeras perspectivas curriculares quando está comprometido com a criatividade, ousadia e inovação para enfrentar as demandas contemporâneas.

Diante deste cenário, o presente artigo busca trazer para conversa o PPP de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada na periferia. A intenção é identificar traços de uma proposta educacional que fomente o afrontamento às desigualdades de modo a colaborar para promoção de uma justiça curricular/social.

Para esse objetivo lança-se mão de um pesquisador qualitativo (FLICK, 2009), de análise documental, que confronta a noção de justiça sistematizada no pensamento da filósofa Nancy Fraser, bem como do sociólogo Boaventura Sousa Santos com o PPP de uma instituição de Educação Básica. Assim, a discussão aqui tecida se move a partir das seguintes indagações: quais marcas presentes no documento que caracteriza a identidade da escola podem ser compreendidas como possibilidades de combate às desigualdades? Quais enunciados podem sinalizar a potência de uma prática educacional a favor da diferença, dignidade humana, liberdade, democracia, do diálogo? Em que medida o PPP se sensibiliza com a construção de uma educação para o fomento da justiça curricular?

Algumas ponderações acerca do projeto político-pedagógico

Nem sempre existiu a necessidade de se construir um PPP no interior de cada espaço educacional. O processo de redemocratização do nosso país, com a elaboração e promulgação da Constituição Federal em 1988, possibilitou aguçar o debate acerca das produções de uma proposta institucional com a participação de docentes e demais membros. A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/1996, revigorou esse desejo.

Pensando com Veiga (1998) e Tilton e Pacheco (2015) é possível dizer que o PPP pode ser compreendido como uma carta de intenções de uma instituição frente aos desafios da educação de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Veiga (1998) o coloca como parte da organização do trabalho pedagógico promovido pela escola. Olhando com cuidado a palavra projeto é possível afirmarmos uma intrínseca relação com a temporalidade por passado, presente e futuro. Projeto tem origem do latim *projectu*, passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, à frente. Assim, inquietações a respeito desse ir à diante nos

tomam: em que medida é possível estabelecermos aproximações entre o lançar-se a frente com o vivido no presente e no passado?

Titton e Pacheco (2015) são categóricos ao afirmar que essa carta de intenções que o PPP representa necessita estar em consonância com as demandas do território, da comunidade, onde a unidade educacional está situada. Quais sintonias são possíveis de se estabelecer entre as histórias que os corpos presentes no chão da escola carregam com as projeções e intenções apontadas no PPP?

Veiga (1998) salienta que ao se constituir o projeto, a escola sinaliza seus propósitos, lança-se à diante, tomando como referência o que se tem no momento, o presente. É buscar alcançar um futuro possível e viável, diferente da conjuntura contemporânea. O projeto tem de buscar um rumo, uma direção.

Marques (2003) destaca que a produção do PPP pode ser considerada como um momento de aprendizagem democrática. Assim, elaborado e vivenciado nos mais variados momentos e por diversos corpos - estudantes, famílias, funcionários/as e equipes gestora e docente -, o projeto é um componente político cheio de escolhas que requer um compromisso coletivo.

Dialogando com as produções de Paulo Freire (2005) e Silva (2015) é de suma importância reconhecermos que todo processo de escolha está atravessado por uma composição política, existe um conjunto de saberes que o alimenta, bem como questões de poder. Quando se elenca determinados objetivos, outros ficam de fora. Isso é uma operação de poder. Quando se diz qual conhecimento deve compor o currículo da unidade e qual subjetividade se pretende constituir, o poder está operando. Ao responder à pergunta “quais intenções devem fazer parte do projeto?”, automaticamente já se declara aquilo que deve ficar ausente. Imparcialidade e neutralidade neste contexto são coisas pouco ou nada presentes.

Mantendo conexões com Silva (2015) e Veiga (1998), vale destacar que os compromissos firmados coletivamente passam pela compreensão de sujeito, sociedade, educação, aula, estudante, docente, componente curricular, conhecimento etc., logo, os saberes e valores vistos pelo grupo como verdadeiros geram ressonâncias significativas nos momentos de decisão e promovem a produção de um projeto pedagógico recheado de singularidades.

Portanto, pedagógico e político são pontos indissociáveis, o que permite entender o documento enquanto algo em permanente reflexão e problematização das relações vividas no interior da escola. Circunstância que reitera uma vivência democrática de modo a potencializar a participação de todos e todas da comunidade escolar e o exercício da cidadania (VEIGA, 1998).

Conforme se estabelece em meio a processos democráticos, de diálogo e reflexão permanentes, relações competitivas, corporativas e autoritárias se esvaziam, são tolhidas. Além disso, possibilita-se romper com estruturas hierarquizantes, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho que reforçam a verticalização dos poderes de decisão (VEIGA, 1998).

No esforço de constituir sua própria identidade, uma relativa autonomia da escola se avizinha. Potencializa-se a escola enquanto espaço público, lugar de diálogo, afetado pela reflexão coletiva. O trabalho docente em sala de aula passa pelas indicações sinalizadas no PPP quanto às propostas pedagógicas.

Com todo esse movimento a relação entre escola e outras instâncias superiores, como, Diretorias de Ensino, Secretarias de Educação ou Ministério da Educação se reconfigura. Não compete a esses órgãos

estabelecerem um modelo pronto e acabado, suas ações precisam se voltar para orientação e coordenação das escolas para constituição de seu próprio PPP. A luta de quem compõe a escola precisa caminhar em direção à busca de qualidade e autonomia em direção à realização de propostas e compromissos, ao passo que rompe com a lógica verticalizada de administrar espaços públicos (VEIGA, 1998).

A autora, ao perceber a escola enquanto um espaço afetado pelo encontro de práticas e conhecimentos múltiplos, muitos deles antagônicos e contraditórios, ressalta que não se pode perder de vista que atender a todos e todas é uma tarefa primordial. Assim, igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério são princípios que precisam estar presentes no PPP.

Pensando com Veiga (1998) é possível assumirmos o PPP enquanto um instrumento de resistência frente à agenda neoliberal que assola os espaços públicos, especialmente a educação. O neoliberalismo pode ser descrito como um conjunto de ideias políticas e econômicas de tradição capitalista advindas do liberalismo que, ao se metamorfosear neoliberal, passa a reivindicar a redução gradativa da intervenção estatal na economia e na sociedade.

No neoliberalismo, ao invés da igualdade de valores de direitos entre os homens, do reconhecimento e respeito às diferenças (núcleo moral do liberalismo), o que é priorizado são as reinterpretações econômicas, numa espécie de salvacionismo do Estado [...] ou seja, os direitos sociais tornam-se mercadorias e o movimento econômico restringe a esfera social da cidadania em favor da projeção do mercado (GIRON, 2008, p.19).

Veiga (2011), inspirado nas produções do teórico francês Michel Foucault, sinaliza que o neoliberalismo representa um modo de vida, uma maneira de ser e estar no mundo, um *ethos*. Uma arte de governar os corpos.

Ao contrário do que pregava o liberalismo clássico (que tinha por base a defesa da liberdade do indivíduo), o neoliberalismo reduziu o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial (Ibidem, p.20).

Essa mudança de perspectiva provoca alterações no modo de enxergar a educação e a escola. Ocorre a apropriação de termos caros para uma educação pautada nos direitos sociais, como descentralização e democratização.

A ideia de descentralização, que sempre foi identificada com aspirações por maior participação nas decisões e, portanto, com práticas democráticas substantivas, vem sendo ressignificada. Isso decorre do êxito cultural e ideológico do neoliberalismo, que se expressa no convencimento da inexistência de alternativas de desenvolvimento, que foram amplamente difundidas pelas elites políticas, enraizando a crença da inevitabilidade de novos modos de

desregulamentação social. Com efeito, até o sentido das palavras foi ressignificado. A noção de “gestão”, utilizada por nós em contrapartida à de administração, visando contemplar as dimensões política, técnica e pedagógica da administração escolar, passa a ser utilizada no sentido de gerência, a fim de garantir a eficiência do sistema educacional. Da mesma forma, o conceito de descentralização adquire um sentido diferenciado na agenda neoliberal. Quando utilizado em uma perspectiva crítica é entendido como um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Ele possibilita, assim, uma relação diferenciada com o espaço público, além da formação da cidadania e do aprendizado democrático, o que envolveria, portanto, partilha de poder. No discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como a delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas), sob rígida fiscalização e controle. Além disso, argumenta-se que, em face da crise do Estado, não é possível dar conta, de forma eficiente, das demandas sociais. Logo, o governo repassa a responsabilidade às escolas a fim de que cumpram sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população brasileira. Podemos, portanto, caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de “cima para baixo”, não havendo na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar. O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional, aliás necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal (MARQUES, 2003, p. 581).

A escola torna-se um espaço que passa a ser visto não apenas como onde se ensina e aprende ideologias, está para além dessa dinâmica, passa a ser compreendido como uma instituição responsável por fabricar novas subjetividades, ou, pensando com Varella e Alvarez-Uria (1992), uma maquinaria produtora de subjetividades. Que subjetividade é desejada pela estrutura capitalista neoliberal? O *ethos* capitalista neoliberal agrava ou diminui as desigualdades?

Dialogando com Silva (2001), autônomo, racional, participativo, flexível, alguém que se adegue rapidamente às novas demandas, é o cidadão quisto pela estrutura capitalista neoliberal. Competitividade, individualismo, meritocracia, eficiência, eficácia, são palavras que compõem o vocabulário dominante. Os problemas da educação não são vistos como sociais e políticos; falta de recursos, baixo contingente de funcionários e ausência de formação continuada, por exemplo, são vistos como questões técnicas. Diante do caos é preciso melhorar a gestão, reformar métodos de ensino e promover alterações curriculares. A intenção é fazer a educação pública funcionar ao *modus operandi* da iniciativa privada, é modificar a política da pedagogia, e também a pedagogia da política.

Silva (2001) nos lembra ainda que além da onda neoliberal, há uma outra tendência buscando tomar conta da cena escolar, qual seja, é o neoconservadorismo. São grupos defensores de antigos e velhos costumes e valores da família tradicional e da moralidade. A escola seria o local sagrado para partilha de uma cultura colocada como superior. Exemplo claro dessa perspectiva é o movimento Escola Sem Partido e

as narrativas que envolvem a ideologia de gênero. Assim, a aliança entre os movimentos neoconservadorismo e neoliberalismo tende a castrar práticas pedagógicas democráticas no chão da escola.

Em contraste a essas correntes, Oliveira, Velanga e Nichio (2021) reforçam que o PPP é um campo cheio de privilégios para diálogos acerca das políticas afirmativas, de propor rotas e reflexões que considerem as diferentes desigualdades na sociedade. Acompanhando Dias e Oliveira (2015) é uma possibilidade de se fazer defesa às diferenças. Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 582) apontam que o documento se trata de um caminho democrático para fortalecimento da presença dos direitos humanos nas instituições públicas de ensino. “Falar em PPP e direitos humanos é expressar um ensino para todos, é situar a escola num universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais”.

Olhando esse cenário com Veiga (1998), Veiga (2011) e Silva (2001), é razoável afirmarmos que debater pública e democraticamente os objetivos educacionais é uma possível saída para resistir ao *ethos* neoliberal. A escola é um espaço de produção de memórias, desejos, histórias, conhecimentos, assim, se faz premente aderir uma perspectiva educacional que olhe para os diferentes modos de existir, conhecer, aprender, especialmente, para aqueles historicamente subjugados.

Elaboração, implementação e avaliação são processos fundamentais que compõem o PPP de uma unidade. Guedes, Silva e Garcia (2017) sugerem que a primeira etapa deve favorecer uma reflexão crítica a respeito da sociedade, as relações entre os sujeitos, a realidade da comunidade onde a unidade está inserida. Neste momento, perguntas como “que sujeitos queremos formar?” e “qual sociedade desejamos construir?” são importantes para sinalizar qual educação se objetiva, concepção de ensino-aprendizagem, princípios e objetivos.

No que diz respeito à implementação, os autores indicam que o PPP precisa ser uma ação contínua e requerente de planejamento, execução e avaliação das intervenções integradas e pautadas nas leituras cotidianas e dados da realidade escolar. A sua avaliação está amarrada àquela dirigida à unidade educacional, à medida que se avalia as intervenções é possível estabelecer aproximações do ideal de educação elencado coletivamente (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017).

Diálogos sobre justiça

Até o momento fizemos o esforço em debater como estamos entendendo o PPP, como a intenção deste artigo é identificar no PPP de uma unidade educacional rastros de uma educação que favoreça a promoção de uma justiça social, pretende-se neste ponto abordar o conceito de justiça de modo a estabelecer conexões teóricas entre as produções de Nancy Fraser e Boaventura Sousa Santos.

Nancy Fraser (2009) entende a justiça como algo que requer organizações sociais favoráveis à participação de todos na vida social. Enfrentar injustiças tem a ver com o desmanchar de obstáculos e barreiras institucionalizadas que castram a possibilidade de alguns sujeitos se envolverem nas interações sociais. A autora propõe um olhar tridimensional sobre a justiça – reconhecimento, distribuição e político.

Dialogando com Nancy Fraser (2009) os sujeitos podem ser interditados de atuarem em certos espaços em virtude da estrutura econômica que negligencia recursos suficientes para promoção de diferentes relações com inúmeras pessoas na condição de iguais, assim, numa dimensão econômica de justiça, a injustiça distributiva é algo que os assola. Por outro lado, agora correspondente à dimensão cultural, determinadas vidas, podem ser reprimidas de constituir relações de paridade em virtude das hierarquias institucionalizadas de valoração cultural, que rebaixam seu status existencial, com isso, desigualdade de status ou falso reconhecimento é o que acomete esses corpos.

Num determinado momento histórico, final de século XIX até meados do século XX, os ventos das reivindicações por justiça social sopravam em direção a uma reivindicação por igualdade econômica, uma política de classe. O foco estava direcionado à desigualdade de rendimentos, exploração, privação e segregação dos mercados de trabalho. A solução para esse quadro seria uma melhor partilha dos rendimentos, uma reorganização da divisão do trabalho, uma mudança na estrutura da posse da propriedade e a democratização dos processos de tomada de decisão associadas ao investimento.

Com o advento da globalização, fenômeno estruturado na racionalidade capitalista neoliberal, tivemos uma alteração sensível na gramática de reivindicação política, a pauta da redistribuição passou a dividir espaço com as questões envolvendo demandas por reconhecimento. Em especial a partir do século XX, com o alvorecer de diversas escolas do pensamento social, e o surgimento de novas matrizes teóricas que propunham uma ruptura com o modelo epistemológico hegemônico (MARCELINO, 2021, p. 40). Vale ressaltar que essas pautas reivindicativas não se antagonizam, e uma não substitui a outra, elas coexistem no cenário social. O que se alterou foi a intensidade. Uma viragem que alarga a contestação política e a compreensão de justiça social. A contestação agora transcende a pauta da classe, entra na disputa as diferenças de gênero, sexualidade, étnico-racial, religião, geração, estética, saúde, nacionalidade, migração etc.

Com essa nova jornada, a percepção sobre as práticas de injustiça também sofreu alteração, ou melhor, ampliação. Olhando os escritos de Fraser (2002;2009) os sujeitos podem ser interditados de atuarem em certos espaços em virtude da estrutura econômica que negligencia recursos suficientes para promoção de suas relações com inúmeras pessoas na condição de iguais, assim, numa dimensão econômica de justiça, a injustiça distributiva é algo que os assola. Por outro lado, determinadas vidas podem ser reprimidas de constituir relações de paridade em virtude das hierarquias institucionalizadas de valoração cultural, que rebaixam seu status existencial, com isso, desigualdade de status ou falso reconhecimento é o que acomete esses corpos. A saída para esse problema seria o reconhecimento, a igualdade, a valorização das identidades subalternizadas, a promoção da multiplicidade e a desconstrução dos discursos que organizam as opressões.

Todavia, essas duas dimensões sozinhas não dão conta de compreender as desigualdades presentes no cenário capitalista neoliberal contemporâneo. A filósofa norte-americana reforça a necessidade de levarmos em consideração a dimensão política que atravessa a justiça. Ela nos lembra que distribuição e reconhecimento têm em sua natureza questões políticas, uma vez que são compostos por poder.

O político, nesse sentido, fornece o palco em que as lutas por distribuição e reconhecimento são conduzidas. Ao estabelecer o critério de pertencimento social, e, portanto, determinar quem conta como um membro, a dimensão política da justiça especifica o alcance daquelas outras dimensões: ela designa quem está incluído, e quem está excluído, do círculo daqueles que são titulares de uma justa distribuição e de reconhecimento recíproco. Ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política também estipula os procedimentos de apresentação e resolução das disputas tanto na dimensão econômica quanto na cultural: ela revela não apenas quem pode fazer reivindicações por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais reivindicações devem ser introduzidas no debate e julgadas (FRASER, 2009, p. 19).

A autora sinaliza que a dimensão política, ao se centrar em questões de pertencimento e procedimento, está intimamente conectada à representação. Essa, é vista como pertencimento social. Coloca em jogo a inserção ou não de uma comunidade composta por sujeitos autorizados a promoverem reivindicações por justiça. A representação tem a ver com procedimentos que alimentam os processos públicos de contestação. Neste horizonte, Fraser (2009, p. 21) expõe algumas questões:

As fronteiras da comunidade política equivocadamente excluem alguns que, de fato, são titulares do direito à representação? As regras decisórias da comunidade atribuem, para todos os membros, igual capacidade de expressão nas deliberações públicas e representação justa no processo público de tomada de decisão?

Tratemos agora o diálogo sobre justiça estabelecendo alianças com o intelectual Boaventura Sousa Santos (2010; 2018; 2019). Ao buscar estabelecer relações mais horizontais entre os diferentes saberes e modos de ser e estar no mundo, o professor lança mão de um movimento apresentado por Epistemologias do Sul, um desejo epistemológico insurgente.

Neste viés, Sousa Santos (2010; 2018; 2019) é taxativo, para existir uma justiça social global, é necessária uma justiça cognitiva global, ou seja, a luta e a resistência política precisam caminhar junto da luta e da resistência epistemológica. Torna-se urgente um novo pensar, que ultrapasse as relações coloniais, capitalistas e patriarcais. Faz-se imprescindível desaprender a universalidade da racionalidade monocultural e superar abordagens que têm como parâmetro o cânone moderno do norte global (ocidentalocêntrico ou eurocêntrico).

O intelectual português sinaliza que a injustiça social se apoia numa injustiça cognitiva. Infelizmente, o conhecimento científico foi posto como a única possibilidade de intervir no real. Como possibilidade de enfrentamento deste cenário, Sousa Santos (2010; 2018; 2019) propõe uma ecologia de saberes, uma epistemologia da luta, de combate à injustiça cognitiva.

Sousa Santos (2010a) frisa que não basta partilhar pelo globo o conhecimento valorizado e produzido pela ciência para fomentar uma justiça cognitiva, pois este conhecimento tem suas limitações intrínsecas quanto à capacidade de intervir no real. Embora essa tarefa seja necessária, não dá conta de enfrentar as

assimetrias, o que precisa existir junto dessa dinâmica de distribuição é possibilitar condições para que outros saberes também possam ser afirmados. É por isso que se faz apelo por uma ecologia de práticas de saberes, na qual seja possível a coexistência entre o que a ciência produz e os saberes ditos não científicos, sobreviventes do epistemicídio, que emerge das lutas contra a desigualdade e a discriminação.

A ecologia de saberes pretende criar relações horizontais entre saberes, quebrar a verticalidade fomentada pela racionalidade moderna dentro de uma lógica universal, tida como natural pela história. Com isso, abre-se um chamado para uma epistemologia polifônica e prismática.

Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades, e tal como numa peça musical, tem desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nela múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante à “disposição” dos diferentes saberes numa dada prática de saberes (SOUSA SANTOS, 2010, p. 161a).

Portanto, olhando as discussões promovidas pela filósofa norte-americana Nancy Fraser (2002) e pelo professor português Boaventura Sousa Santos (2010; 2018; 2019), a luta por justiça está imbricada com as necessidades de cada contexto social, histórico e cultural. Seu fomento passa diretamente pelas diferentes formas de compreender as relações estabelecidas em sociedade, que estão sintonizadas aos múltiplos modos de tecer conhecimentos, a existência, a vida. Portanto, as práticas de injustiça precisam ser lidas e compreendidas como decorrentes da estrutura capitalista neoliberal de modo a considerar também as epistemologias, as narrativas, os desejos, as vontades, de uma organização colonialista e patriarcal. E aqui é importante frisar um ponto fundamental, para isso dialoguemos com Ramon Grosfoguel (2019): o capitalismo é racista, sexista, cisheteronormativo, cristão-cêntrico, eurocêntrico, ecológicida. Logo, a civilização não foi organizada a partir de um sistema econômico capitalista, mas sim o contrário, um sistema-mundo produziu e organizou, a partir de suas lógicas civilizatórias, um sistema econômico.

Contudo, o sentimento de justiça necessita considerar todos iguais dentro das suas diferenças. Precisa mostrar sensibilidade para a multiplicidade, para os diferentes modos de constituir relações econômicas, de gênero, sexualidade, afeto, epistêmicas, pedagógicas, ecológicas, espirituais, políticas. Resumidamente, a justiça está implicada com a vida, melhor dizendo, com as vidas.

O lócus da pesquisa: a escola e os traços de justiça

O objetivo desta seção é realizar uma breve caracterização do nosso recorte espacial de análise. Nos interessa contextualizar sua localização no espaço geográfico da cidade, sua inserção no território, e sua articulação com a comunidade local. Especialmente porque se trata de uma instituição que apresenta variáveis que a distingue das demais escolas da região, tendo em vista que ela é parte de um Centro Educacional Unificado (CEU).

A proposta do equipamento CEU³ é mobilizar a cidade de São Paulo para um debate importante, sobre o direito de acesso à uma educação pública, integral, e de qualidade.

Os CEUs foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população paulistana de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também cultura, esporte, lazer e recreação, de modo a possibilitar desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (SÃO PAULO, 2016, p.03).

Além dos objetivos culturais e educacionais, o CEU também tem como intenção promover a ressignificação dos espaços de obsolescência e a requalificação das áreas degradadas das franjas da cidade, através da edificação de equipamentos públicos sofisticados, do fortalecimento da cidadania individual e coletiva, e da articulação política desses territórios onde estão inserido.

Pela primeira vez em toda a história da cidade de São Paulo, o poder público como instituição apresentou-se nas periferias para além de seu braço policial, autoritário, armado e truculento, quando coloca a educação, a cultura e o esporte como possibilidades de enfrentamento da pobreza, da violência e das desigualdades sociais, ampliadas com a globalização neoliberal. Essa política foi garantida pelos investimentos de não menos 31% do maior orçamento público municipal do país e terceiro orçamento público do Brasil. (PEREZ, 2007, p.132).

A cidade tem aderido o conceito de Território CEU tendo como referência o documento “Território CEU: rede de equipamentos e espaços públicos”. Essa nova proposta de organização pressupõe a integração de políticas públicas que surgem como resultado de um trabalho intersecretarial, e que buscam associar a estrutura física do CEU com os equipamentos e espaços públicos do entorno (SÃO PAULO, 2016).

A Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL) informa que o conceito de Território CEU refere-se ao reequilíbrio da oferta de serviços públicos (educação, cultura, esportes e lazer) por meio da integração física e de gestão dos diversos equipamentos municipais existentes em cada uma dessas áreas de atendimento, bem como do planejamento para a implantação de novos equipamentos. Tais Territórios são construídos e/ou ampliados de acordo com a disponibilidade orçamentária municipal e a demanda de atendimento de cada região da cidade. Esclarecemos ainda que o programa objetivou a integração de tais equipamentos sociais acima citados, sob coordenação das Secretarias Municipais de

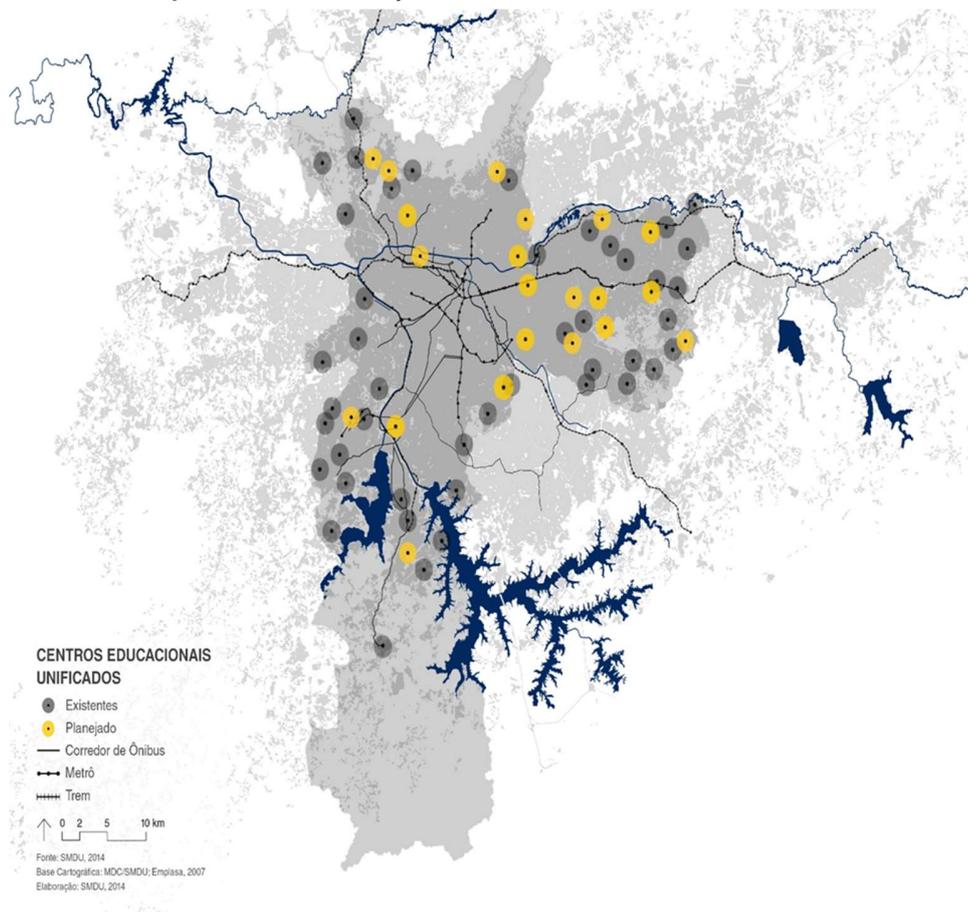
³ Infelizmente a PMSP tem se articulado à iniciativa privada para administrar, manter e conservar algumas unidades, um processo de desestatização. É a racionalidade, o *ethos*, neoliberal operando no espaço público no seu modo mais sofisticado e avançado.

Urbanismo e Licenciamento (SMUL) e de Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB), em parceria com as Secretarias Municipais da Educação, Cultura, Esportes e Lazer, Assistência e Desenvolvimento Social e Direitos Humanos e Cidadania (SÃO PAULO, 2016, p. 07).

Sobre sua organização interna, o CEU é constituído por um Centro de Educação Infantil (CEI), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que recebe crianças a partir dos 6 anos. A estrutura do complexo também conta com teatro, biblioteca, telecentro e polo da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), além de espaços esportivos e culturais.

Atualmente São Paulo conta com 48 CEUs espalhados pela cidade. Ao observar o mapa podemos notar que a localização desses equipamentos coincide rigorosamente com as áreas de vulnerabilidade social existentes na metrópole paulistana.

Ilustração 01 – Localização dos CEUs nos distritos em São Paulo



Fonte: São Paulo (Cidade) SMDU, 2016

De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação, os CEUs representam um núcleo de oferta de equipamentos públicos importante para o desenvolvimento territorial das comunidades periféricas onde estão localizadas suas unidades. E segundo o artigo 7 do decreto municipal nº 54.823/2014 seus objetivos e finalidades são:

- I - promover o desenvolvimento integral de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; - ser um polo de desenvolvimento para o território;
- II - ser um polo de experiências educacionais democráticas, emancipatórias e inovadoras;
- III - promover o protagonismo infantil e juvenil;
- IV - ser um centro de promoção da equidade social no território;
- V - garantir o direito e acesso dos usuários à educação, cultura, lazer, esporte e recreação e as tecnologias.

Trazendo agora o nosso *locus* específico, a pesquisa em tela tem como recorte espacial a unidade CEU EMEF Hermes Ferreira de Souza que está situada dentro de um CEU no Distrito do Campo Limpo, zona sul da cidade. Sua localização é muito próxima da divisa dos municípios da grande São Paulo, quais sejam, Taboão da Serra e Embu das Artes.

Ilustração 02 - Imagem de Satélite CEU Campo Limpo



Fonte: Google Maps, 2022⁴

⁴ MAPS, Google. Disponível em <<https://www.google.com/maps/@-23.6370424,-46.7790932,302m/data=!3m1!1e3>> Acesso em: 08/08/ 2022.

Em virtude da escassez de equipamentos públicos educacionais, culturais e esportivos na região, o CEU Campo Limpo é um lugar muito requisitado e frequentado por moradores do bairro e dos municípios adjacentes. Parte da primeira geração de CEUs edificados na cidade, o CEU Campo Limpo vem se tornando uma referência importante para pessoas em busca de escola, cursos, oficinas, atrações e atividades físicas em geral.

Ilustração 03 – Imagem aérea do CEU Campo Limpo



Fonte: Veja São Paulo, 2021⁵

Olhando agora o PPP da unidade CEU EMEF Hermes Ferreira de Souza. Um documento que possui 257 páginas, conforme coloca Tilton e Pacheco (2015) e Veiga (1998) é uma ampla carta de intenções, marcada pela sensibilidade de fazer da escola um lugar político e público de qualidade. Dentre tantas coisas, nele constam: identificação da unidade, princípios da instituição, proposta curricular, planos de trabalhos de diferentes segmentos, recursos humanos, adoção de programas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

⁵ VEJA SÃO PAULO, Painel triplo de Aline Bispo e Avaf faz homenagem ao CEU do Campo Limpo. Disponível em <<https://vejasp.abril.com.br/coluna/arte-ao-redor/painel-triplo-de-aline-bispo-faz-homenagem-ao-ceu-do-campo-limpo/>> Acesso em: 08/08/ 2022.

Neste escrito com centenas laudas e inúmeros enunciados, nos debruçamos sobre quatro pontos, quais sejam, princípios, identificação da unidade, concepções de criança e juventude e a compreensão do espaço educacional enquanto lugar de inclusão. Essas dimensões são suficientes para mobilizar o coletivo e, em alguma medida, demonstram a compreensão a respeito da sociedade e dos sujeitos que dela pertencem.

que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial seja de fato cumprido na nossa escola, nos organizamos de forma a proporcionar condições adequadas para o bem-estar de todos os envolvidos nesse processo. Um projeto político pedagógico que reflete com clareza às necessidades da comunidade escolar favorecerá a manutenção de atividades que contribuem com o sucesso escolar como também as mudanças necessárias para as questões que emperram o mesmo (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 11).

Os princípios definidos e apontados no PPP da instituição acenam para um cenário educacional de estima da multiplicidade referente às possibilidades de se promover o processo pedagógico. Dialogando com Fraser (2009) e Sousa Santos (2010; 2018), ao fugir da imposição de uma única forma de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, é razoável pensarmos numa aproximação dos termos que compõem uma justiça(cognitiva), pois sinaliza um desmanchar de barreiras institucionais que buscam impor arquétipos dentro das relações estabelecidas entre estudantes e docentes.

Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas tendem a enriquecer o espaço educacional, ampliam as experiências promovidas em diferentes momentos, porém é importante ponderar. Quais são os limites da variabilidade de concepções pedagógicas? Em que medida é possível acolhermos uma ideia pedagógica que afronte às liberdades? Será admitida a presença de alguma concepção que marginalize as diferenças? Perguntas atravessadas pela existência da liberdade, que na contemporaneidade se confunde com a possibilidade de expor quaisquer pensamentos independente do potencial dano a se causar.

Pensando nos termos da necropolítica proposta por Achile Mbembe (2018), na sociedade atual, determinados grupos têm apostado no direito de afligir, de exterminar, certos coletivos e sujeitos. É o exercício da política de morte. Não é raro vermos pessoas assumirem fazer uso da liberdade de expressão, ao promoverem opiniões e práticas machistas, homofóbicas, racistas, transfóbicas, xenofóbicas, aporofóbicas, misóginas. É a ocorrência do epistemicídio como nos diz Sousa Santos (2010;2018). O relativismo e a distorção de concepções põem sob risco o direito à vida. Tendo em vista a disputa de significados, a liberdade precisa ser vista com desconfiança e problematizada constantemente, de modo a constituir uma instituição que seja de fato potencializadora do sucesso escolar e das experiências de todos/as educandos/as.

Atualmente a unidade atende educandos provenientes de famílias em condições socioeconômicas diversificadas. A maioria dos pais cursou o Ensino Médio completo. Os pais desempenham atividades profissionais variadas: pedreiros, mecânicos, serventes, motoristas, carpinteiros, pintores, comerciantes e professores (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 15).

Identificar e saber quais pessoas compõem o quadro da comunidade escolar é de suma importância para pensar em processos educacionais. A instituição demonstra ter ciência de atender e ser constituída por sujeitos da classe trabalhadora. Pedreiros, mecânicos, motoristas, carpinteiros, pintores, comerciantes e professores, um conjunto de profissionais que vem sofrendo com a precarização de suas atividades por conta das investidas das políticas neoliberais capitalistas. Conversando com o professor Ricardo Antunes (2020), o proletariado na contemporaneidade está se tornando o precariado, fruto do processo de uberização que individualiza e invisibiliza as relações de trabalho, ganhando a aparência de “prestação de serviços” e constituindo um enxugamento do assalariamento, bem como a retirada de direitos.

Diante disso, ao sinalizar o público que constitui o território e consequentemente o espaço educacional, aponta-se para uma perspectiva que colabora para a desconstrução de discursos que oprime e rebaixa a classe trabalhadora.

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 21).
...que não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em conjunto diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder em nossa sociedade (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 22).

...a juventude ganha contornos próprios de acordo com as diferentes condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais, econômicas e educacionais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 23).

As concepções de infância e juventude apontadas no PPP da instituição sinaliza abertamente para o reconhecimento de uma subjetividade que se produz em meio às relações sociais, culturais e históricas, demonstrando fugir completamente de discursos deterministas e essencialistas. O documento ainda espria

o entendimento ao trazer marcadores sociais que atravessam a vida das pessoas: gênero, classe social, étnico-racial,

Ao indicar esse entendimento, permite-se docentes e demais segmentos da instituição fomentar situações didáticas que contemplem os diferentes discursos que vão produzindo as crianças e os adolescentes enquanto sujeitos. Ao “afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança” (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p.22) abre-se convite para o fomento de um lugar enriquecedor, capaz de acolher variadas práticas culturais e narrativas instituídas e reproduzidas pelos variados grupos, demonstra sensibilidade aguçada para as diferentes formas de se viver enquanto criança e adolescente. A multiplicidade como colocada se assemelha ao movimento das Epistemologias do Sul, nos leva a considerar a variedade de conhecimentos e saberes capaz de ser criada no encontro dos corpos infantis e juvenis no interior da escola.

A defesa pelo direito às diferenças estabelece conexão direta com a justiça social global, logo se alinha à justiça cognitiva global. Apontar para as várias formas de ser é um ato de resistência às práticas monoculturais e universalizantes implicadas numa estrutura capitalista, patriarcal e colonial. Reconhecer a existência de infâncias e juventudes potencializa a constituição de uma ecologia de prática de saberes nos diferentes componentes curriculares, favorece a coexistência de diferentes intervenções pedagógicas de modo a contemplar os múltiplos corpos e modos de performar a vida.

Nossa escola prima pela educação na diversidade e desta maneira procura desenvolver ações para o acesso e permanência de todos os alunos. A escola como instituição social tem como tarefa a transmissão e a veiculação de saberes e práticas para todos (qualidade social). Por meio das relações de diálogo e da criação de vínculos e tendo a diversidade como valor, trabalha no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização. Ou seja, seu papel principal é formar as crianças para a tarefa de renovar um mundo que está ainda repleto de situações de exclusão. Nessa perspectiva, são pressupostos que o processo de aprendizagem de cada criança é singular, que toda a criança aprende e que todas são importantes para o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar (EMEF HERMES FERREIRA, 2022, p. 25).

A escola é vista como o lugar de todos e para todos, fazer dela um espaço onde as pessoas, especialmente, estudantes, possam se sentir bem é um desafio e tanto. Isso é cuidar da permanência, por muito tempo a educação institucional foi uma experiência para poucos, com a redemocratização do país as portas se escancararam e a entrada de todo e qualquer sujeito passou a ser garantida. Com essa nova conjuntura, um lugar outro tende a se constituir, pois novos choques e conflitos passaram a se produzir, uma vez que as pessoas carregam consigo valores, culturas, memórias, histórias e conhecimentos.

A escola enquanto instituição social tem como tarefa apenas a transmissão e a veiculação de saberes e práticas para todos? Será que a existência da escola se reduz à transmissão? Podemos compreendê-la também enquanto local de produção, onde os corpos se encontram e no choque de saberes, valores e culturas um novo conhecimento se constitui?

Afetado por essas ponderações, abre-se um convite para dialogar com a obra “Em defesa da escola pública” de Jan Masschelein e Maarten Simons. Os autores expõem que a escola é uma invenção da polis grega, fragilizou o *status quo* social, e usurpou o privilégio das elites aristocráticas e militares. Ao fissurar a desigualdade naturalmente estabelecida, a sua invenção fez partilhar algo que era restrito a poucos sujeitos.

...a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26).

A tentativa de domar a escola nada mais é do que a retirada ou esvaziamento daquilo que a constituiu em seu início, o tempo livre. Os ataques buscam fazer do tempo livre um tempo produtivo. A invenção da escola é a materialização de um novo tempo, algo que não se encontra em outro lugar ou espaço. E sequestrar o caráter de tempo livre que a escola possui, ou seja, colocá-la em funcionamento conforme as regras da estrutura neoliberal, colonial e patriarcal é uma maneira de impedir a sua função de democratização.

A igualdade que se quer da escola não é aquela que garante o mesmo conhecimento ou aquisição de habilidades por todos os estudantes como deseja a BNCC. A escola favorece a igualdade quando constrói o tempo livre. É uma abertura de convite para o hoje, para viver o presente. “Você deve aprender isso para usar no futuro” não cabe, passado e futuro são borrados. A escola é um lugar para ser vivido sem a pretensão de se chegar a um lugar fixo, é de suma importância falar em lugares, na qual o mais importante é o caminho, o percurso a ser contemplado.

A escola é o lugar da profanação, é um espaço que possibilita tornar algo disponível a todos e todas.

O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial na sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público. A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano; o conhecimento e as habilidades são efetivamente suspensos dos caminhos em que a geração mais velha cuidou de colocá-los em uso em tempo produtivo, mas essa matéria ainda não foi apropriada pelos representantes da geração mais jovem. O importante aqui é que são precisamente essas coisas públicas – as quais, por serem públicas, estão, portanto, disponíveis para uso livre e novo – que proporcionam à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como nova geração. A típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 40).

Portanto, uma escola para todos, que se pretende promover justiça social, tende a se comprometer com a criação de relações horizontais, a abandonar a verticalidade entre grupos e sujeitos. Pensando com Sousa Santos (2006, p. 462), a escola precisa ter consigo que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza: temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Tensionar a hierarquização de conhecimentos, memórias, histórias, valores, que coloca sujeitos em condições de privilégio em detrimento da marginalização de outros é tarefa que não pode faltar. Abalar o *status quo* social é algo que sempre esteve ligado à escola. Assim, torna-se iminente fugir daquilo que a captura para atender interesses de uma pequena parcela da sociedade, é urgente fazer dela um espaço voltado à contemplação e apreciação da vida de todos e todas.

Ponderações finais

O texto traz à baila uma possibilidade de enxergar o Projeto Político Pedagógico, tece discussões sobre a justiça a partir da intelectual filósofa Nancy Fraser e do intelectual professor Boaventura Santos. Movidos pelo debate de ambos, dedicou-se a debruçar sobre o PPP de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo de modo identificar rastros ou fagulhas que podem contribuir para a promoção da justiça no interior da escola.

Enquanto carta de intenções de uma instituição educacional o PPP precisa portar as marcas do território e de todas as subjetividades presentes em seu interior. Ao conectar diferentes temporalidades, o documento se move, produz movimentos. Tem potencial para fazer emergir práticas em prol das diferenças. E isso foi percebido no documento ligado à EMEF CEU Hermes Ferreira de Souza.

Ao olharmos os princípios, a identificação da unidade e as concepções de criança e juventude sinalizados no documento, com base nas produções de Nancy Fraser e Sousa Santos, é possível destacarmos que há uma vontade coletiva de fissurar a monocultura, de combater a imposição de um modo universal de constituir a vida, ou seja, de afrontar as injustiças educacionais e sociais.

Portanto, o PPP em tela, a partir dos pontos observados, congrega marcas que autoriza afirmar a escola enquanto um espaço público democrático, sensível ao diálogo e afetado pela reflexão coletiva. Permite vislumbrar a criação de práticas pedagógicas coletivas problematizadoras das barreiras impostas arbitrariamente pela estrutura neoliberal, patriarcal e colonial em torno das relações tecidas na sociedade. Ao se deixar atravessar pela multiplicidade de desejos, afetos, conhecimentos e memórias, demonstra aspiração e apreço em fomentar uma sociedade menos desigual. Em suma, o documento carrega traços que potencializam a escola enquanto um lugar de contemplação da vida de todos e todas.

Referências

ANTUNES, Ricardo; FIGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (org.). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2017.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro, 2002, p. 7-20.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. Lua Nova, São Paulo, 77, 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2012. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/109>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GROSGOUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78

GUEDES, Jonilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. Educ. Soc., Campinas, vol.24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003.

MARCELINO, Jonathan da Silva. Por uma geografia decolonial: elementos para o ensino de África na educação básica. Revista Veredas da História, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em:<https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51345>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; VELANGA, Carmen Tereza; NICHIO, Elaine Tereza. O projeto político pedagógico e as políticas de ações afirmativas: caminhos e possibilidades em busca de uma educação emancipatória. Laplage em Revista (internacional), vol. 07, n. 02, may-aug., 2021, p. 1-12.

PEREZ, Maria Aparecida. Cidadania: cultura, lazer e educação para todos. CEE Participação Educativa, nº 6, nov. 2007, p. 127-149.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 54.823 de 7 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a gestão compartilhada dos Centros Educacionais Unificados CEUs entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação, 2014, p.54.

SÃO PAULO (Cidade). Secretária Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU). Território CEU: rede de equipamentos e espaços públicos. Gestão 2013-2016. São Paulo. 2016, p. 63.

SÃO PAULO (Cidade). Territórios CEU - Centros educacionais Unificados. 2015. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/04/ceu-apresentacao.pdf>> Acesso em: 05/08/ 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 57.478 de 28 de novembro de 2016. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, vinculados à Secretaria Municipal de Educação. 2016, p.49.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010a.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2018. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 135-153, out-dez, 2015

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA, Ilma Passos (org.). Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Submetido: 10/08/2022

Aceito: 10/01/2023