



UNICAMP



Faculdade de
Educação

LOED

QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Organizadores:

Mara Regina Lemes De Sordi

Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen

Marcos Henrique Almeida dos Santos



Pedro & João
editores

QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: PESPECTIVAS E DESAFIOS

Comitê científico

Coordenador: Prof. Dr. Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen (IF Sudeste MG)

Prof. Dr. Adilson Dalben (Interação Urbana/Unicamp)

Prof^ª. Dra. Cláudia Pereira de Pádua Sabia (Unesp)

Prof^ª. Dra. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (Escola do Legislativo-Câmara de Sumaré)

Prof^ª. Dra. Jackeline Cristiane Santos (UFPE)

Prof^ª. Dra. Luana Ferrarotto (IFSP)

Prof^ª. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi (Unicamp)

Prof. Dr. Marcos Henrique Almeida dos Santos (UFTM)

Prof^ª. Dra. Margarida Montejano da Silva (SME/Campinas)

Prof. Dr. Mauricio de Sousa (Loed/SME/São Paulo)

Prof^ª. Dra. Regiane Helena Bertagna (Unesp)

Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Silva Godoi Menegão (SEDUC/ MT)

Prof^ª. Dra. Sandra Cristina Tomaz (SME/Campinas)

Prof^ª. Dra. Sara Badra de Oliveira (USP)

Prof^ª. Dra. Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó (SME/Campinas)

Prof^ª. M. Sc. Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo
(SME/Campinas)

Prof. M. Sc. Sebastião Ferreira (Rede Pública Municipal de Linhares-ES)

**Mara Regina Lemes De Sordi
Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen
Marcos Henrique Almeida dos Santos
(Organizadores)**

**QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA:
PESPECTIVAS E DESAFIOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mara Regina Lemes De Sordi; Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen; Marcos Henrique Almeida dos Santos [Orgs.]

Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 464p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-548-6 [Digital]

1. Qualidade de ensino. 2. Escola pública. 3. Perspectivas. 4. Desafios na educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da Capa: Murilo Silveira Arruda

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------	---

PRIMEIRA PARTE

1.	AVALIAÇÃO ESCOLAR: entre o distanciamento e o diálogo <i>Maria Teresa Esteban</i>	17
2.	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO À LUZ DAS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO <i>Marcos Francisco Martins</i>	41
3.	NARRATIVAS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA <i>Inês Ferreira de Souza Bragança</i> <i>Adriana Varani</i> <i>Guilherme do Val Toledo Prado</i> <i>Juliana Rink</i>	61

SEGUNDA PARTE

4.	INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: uma abordagem a partir da perspectiva da política educacional <i>Aline Bernardineli Olini</i>	87
----	---	----

5.	AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma análise de trabalhos produzidos sobre a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais <i>Nathália Ribeiro de Faria Azambuja</i> <i>Maria Simone Ferraz Pereira</i>	107
6.	AVALIAÇÃO SAEB 2017 - PORTUGUÊS 5º ANO E AS INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NOS RESULTADOS <i>Arcielli Royer Nogueira</i>	131
7.	PERCURSOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS <i>Sonia Maria Portella Kruppa</i> <i>Kleber Galvão de Siqueira Jr</i> <i>Inaê Batistoni</i>	155
8.	GESTÃO ESCOLAR: a perspectiva da pesquisa-ação <i>Denilson Soares Cordeiro</i> <i>Flaminio de Oliveira Rangel</i> <i>Maria Aparecida da Silveira</i> <i>Sergio Stoco</i>	193
9.	PROJETOS DE VIDA DE ALUNOS AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O EXERCÍCIO DA CIDADANIA <i>Luciane Vieira Palma</i>	219
10.	A LUZ DE OUTRO SABER: a educação racionalista na Escola Moderna N.1 (1913-1919) <i>Renan Leocadio de Souza</i>	243

11. O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE A
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA 269
Aline Cristina Ferreira
Juliana Soares de Jesus
Vera Lucia Trevisan de Souza

12. O “ALÉM MUROS” DA UNIVERSIDADE É A
ESCOLA PÚBLICA: formação dos professores como
tessitura de uma relação 295
Sonia Maria Portella Kruppa
Marcelo Rocco
João Lorandi Demarchi

13. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE
TRABALHO DOCENTE DE UMA DIRETORIA DE 319
ENSINO PAULISTA E A LUTA PELA
QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA
Claudia Pereira de Pádua Sabia
Mara Regina Lemes De Sordi
Mariê Oshiiwa

TERCEIRA PARTE

14. RELEITURA DA AVALIAÇÃO DAS E PARA AS 353
APRENDIZAGENS EM TEMPOS PANDÊMICOS:
é possível qualidade social no ensino remoto
emergencial?
Mara Regina Lemes De Sordi
Luana Costa Almeida
Sandra Cristina Tomaz

15. A POÉTICA DA ESCOLA E A NARRATIVA DA 379
PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE
PANDEMIA
Fabrcia Martins Gomes
Margarida Montejano da Silva

16. ESCOLAS FECHADAS PELA PANDEMIA: a presença necessária da psicologia ao lado da educação 403
Raquel Souza Lobo Guzzo
Thaís Carvalho Zanchetta Penteado
17. CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL COM A ESCOLA E A DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO: primeiras experiências 421
Nélia Aparecida da Silva Cavalcante
Rosângela de Souza Bittencourt Lara
18. A LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: rastreando os trabalhos do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) 447
Marcos Henrique Almeida dos Santos
Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen
Mara Regina Lemes De Sordi

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que compartilhamos com vocês, leitores e leitoras, essa obra, fruto de um trabalho compartilhado com diferentes profissionais da área da educação, atuantes nos mais diversos contextos, níveis e modalidades de ensino e que comungam do debate sobre as perspectivas e os desafios para a melhoria da qualidade da escola pública. A intenção dessa partilha surgiu no seio de um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed). Laboratório que tem procurado estreitar cada vez mais o diálogo com os sistemas públicos de ensino e constituído, no decorrer de sua história, relevantes parcerias com a Rede Municipal de Campinas. Este grupo, constituído por professores-pesquisadores que transitam por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, vem desenvolvendo pesquisas desde o final da década de 1980, sempre orientado por um projeto histórico de sociedade sustentado no compromisso com a educação pública, laica e de qualidade social.

Com o anseio de trazer à tona esse compromisso e celebrar sua trajetória, todos os integrantes do Loed foram convidados para participar de alguns encontros ao longo dos anos de 2018 e 2019, com a intenção de organizar, com ousadia, o segundo seminário do grupo. Em que pesem as dificuldades que tivemos, conseguimos realizar o evento presencialmente em novembro de 2019. Com uma programação intensa, distribuída ao longo de dois dias, foi possível conhecer diferentes pesquisas e experiências, essencialmente socializadas em mesas redondas e comunicações orais. Para o pós-evento, firmamos o compromisso de reunir as produções textuais de convidados e participantes que estiveram conosco durante o seminário.

Eis aqui, portanto, uma obra que é fruto desse evento! O convite para a publicação veio tardiamente, em virtude do delicado cenário pandêmico que afetou a todos em diferentes proporções.

No decorrer do ano de 2020, nos dedicamos à mobilização dos participantes do seminário, para que pudessem submeter seus textos, em seguida cuidadosamente escritos e apreciados pela comissão científica do evento. Dado o tempo decorrido e o cenário que começava a se desenhar, decidimos “atualizar” o debate e convidamos os profissionais envolvidos na atual pesquisa desenvolvida pelo Loed a compartilharem escritos que refletissem tanto o trabalho que o grupo vem desenvolvendo quanto os enfrentamentos vividos na escola pública em tempos pandêmicos. Os convidados que estiveram conosco nas mesas-redondas, foram igualmente chamados, na medida do possível, a proporcionar leituras que refletissem o atual cenário.

Esse novo arranjo nos levou a organizar a obra em três partes, que são diferentes quanto ao contexto em que se originaram os capítulos, mas igualmente situadas no seio do debate sobre as perspectivas e desafios para a qualidade da escola pública.

A primeira parte da obra apresenta três textos resultantes dos diálogos promovidos nas mesas redondas do seminário. São escritos por professores universitários atuantes em diferentes instituições, no permanente diálogo com a educação básica. Convidamos vocês, então, a apreciarem essas produções, que abordam: 1) o tema da avaliação escolar como um dos processos relevantes para a produção da qualidade da escola pública, abordado por Teresa Esteban; 2) a demonstração da tese de que toda avaliação dos processos educativos se fundamenta em uma concepção de ser humano, fundamentada por Marcos Martins; 3) uma experiência de formação docente sustentada no diálogo entre a universidade e o cotidiano escolar de redes públicas de ensino, compartilhada por Inês Bragança, Adriana Varani, Guilherme Prado e Juliana Rink. São três textos que atravessam os dois grandes grupos de trabalho do seminário: Avaliação, Qualidade e Formação Humana; Formação de professores e qualidade da escola pública: diálogos com o cotidiano.

Nem todos os professores que estiveram conosco na conferência, mesas-redondas e painel de encerramento puderam

compartilhar conosco seus textos, dado às demandas e enfrentamentos vividos. Entretanto, convidamos vocês, leitores, a visitarem o debate que nossos convidados fizeram na ocasião do seminário, para que essas contribuições sejam refletidas à luz do atual momento: Quais os desafios ainda persistem? Quais novos desafios e enfrentamentos precisamos travar? Para tanto, acessem o canal do Youtube do Loed (<https://bit.ly/canal-loed>), no qual estão presentes os registros em vídeo do nosso seminário.

Vamos então à segunda parte da obra, que reforça o sentido do nosso seminário: fortalecer o intercâmbio entre os conhecimentos produzidos e as experiências vivenciadas no contexto da escola pública, com foco na discussão sobre qualidade social. Essa seção contempla dez textos produzidos por profissionais de diferentes instituições que se dedicam ao debate ora proposto no evento.

Reforçamos, então, o convite para a leitura de significativas produções que transitam pelo tema da avaliação e da qualidade: 4) uma discussão sobre a intersectorialidade nas políticas sociais como estratégia contributiva à melhoria da qualidade da escola pública, trazida por Aline Olini; 5) um breve panorama da produção acadêmica sobre qualidade educacional, políticas de avaliação externa e a influência de organismos internacionais, socializado por Nathália Azambuja e Maria Simone Pereira; 6) uma análise focal de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no bojo do tema da avaliação em larga escala, realizada por Arcielli Nogueira; 7) os percursos da avaliação institucional, trilhados no âmbito de uma experiência de extensão universitária, compartilhados por Sonia Kruppa, Kleber Siqueira Júnior e Inaê Batistoni; 8) uma experiência de pesquisa-ação que promove a integração entre a universidade e a escola pública com vistas à melhoria da qualidade, socializada por Denilson Cordeiro, Flaminio Rangel, Maria Aparecida da Silveira e Sergio Stoco.

Mais adiante, na leitura, você vai encontrar produções que se aproximam do tema da formação humana, pois focalizam: 9) o debate sobre projetos de vida de estudantes e o papel da escola no

exercício da cidadania, abordado por Luciane Palma; 10) elementos do racionalismo pedagógico desenvolvidos em uma instituição escolar libertária do início do século XX, apresentados por Renan Souza; 11) a análise de estudos que abordam a relação da família com o cotidiano escolar, considerando seu impacto no desenvolvimento dos estudantes, realizada por Aline Ferreira, Juliana de Jesus e Vera Souza.

Chegamos, em seguida, ao debate sobre a formação e trabalho docente, que finaliza a segunda parte da obra. Para esse debate, foram compartilhadas produções que trazem: 12) reflexões construídas a partir do desenvolvimento de um projeto educativo interdisciplinar de formação de professores de escolas públicas, compartilhadas por Sonia Kruppa, Marcelo Rocco e João Demarchi; 13) uma discussão sobre as condições objetivas do trabalho docente e suas repercussões na qualidade da escola pública, abordada por Claudia Sabia, Mara De Sordi e Mariê Oshiiwa.

A terceira parte da obra apresenta cinco textos de professores-pesquisadores envolvidos nas ações do Loed, que procuram refletir tanto sobre os enfrentamentos vividos na escola pública em tempos pandêmicos quanto sobre o trabalho que o grupo vem desenvolvendo na atual pesquisa e no decorrer de sua história. São produções que contemplam: 14) uma releitura dos processos avaliativos em tempos pandêmicos, apresentada por Mara De Sordi, Luana Almeida e Sandra Tomaz; 15) um diálogo com os profissionais de uma escola pública, que tem como referência as narrativas sobre as experiências deles no enfrentamento da Pandemia Covid-19, produzido por Fabrícia Gomes e Margarida Silva; 16) experiências que estão sendo desenvolvidas no atual cenário, envolvendo escolas públicas e a participação de profissionais da psicologia e da educação, compartilhadas por Raquel Guzzo e Thaís Penteado; 17) um relato de experiência que revela o movimento da escola no enfrentamento das contradições internas e das condições objetivas para a construção da qualidade social da educação, apresentado por Nélia Cavalcante e Rosângela Lara; 18) um breve panorama dos trabalhos do Loed desenvolvidos

ao longo de sua trajetória, com vistas à afirmação da luta pela qualidade social da educação pública, abordado por Marcos Santos, Bruno Jürgensen e Mara De Sordi.

Por fim, caro leitor, nossa expectativa com a partilha desta singela produção, construída por múltiplos sujeitos, é que os escritos ecoem em suas pesquisas, experiências e reflexões, trazendo contribuições significativas para o posicionamento crítico sobre a realidade do trabalho educacional nos tempos atuais.

Os organizadores

PRIMEIRA PARTE

AVALIAÇÃO ESCOLAR: entre o distanciamento e o diálogo

Maria Teresa Esteban¹

A educação pública brasileira historicamente se constitui nos marcos das tensões próprias a um projeto de sociedade marcado pela produção da desigualdade, que caracteriza o modelo moderno-colonial. São reconhecidamente aguerridas as lutas pela sua democratização, como parte de movimentos que têm atuado para intensificar a face democrática da nossa sociedade, nas dimensões macro e micropolíticas. Dessas lutas, é parte a constituição de significações para qualidade, para a educação pública e para o que se produz quando esses dois termos passam a compor uma única expressão. Reconhecendo a complexidade do debate no amplo campo em que se tece a qualidade da educação pública, a reflexão trazida a este texto se referencia nos processos cotidianos de escolarização, necessariamente entrelaçados às macroestruturas.

Os tempos sombrios que estamos vivendo reacendem a necessidade de se tratar do cotidiano escolar. Se os ataques à educação pública se incrementavam com ações das mais variadas - indo da instauração de um teto de gastos públicos² que congela o orçamento da educação a uma hostilidade sem precedente contra os professores e as professoras - e requeriam atenção, articulação e luta constantes, a

¹ Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense. mtesteban@uol.com.br

² Decorrente da Emenda Constitucional n.º 95, que em 2016 limita os gastos públicos por 20 anos, alterando a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal.

pandemia da covid-19 conforma uma realidade totalmente inesperada que demanda respostas imediatas para as quais os recursos disponibilizados são insuficientes. Nesse novo contexto, vivido desde março de 2020, o fechamento das escolas por longos meses é condição de sobrevivência e um cuidadoso isolamento social é exigido, o que nos aparta dos espaços e das pessoas - inclusive de muitas das que mais amamos – e estilhaça as maneiras de fazer (CERTEAU, 2002) a escola cotidianamente urdidadas durante tanto tempo, por meio de experiências e partilhas diversas.

A urgência de tratar da qualidade social da escola se intensifica e se atualiza. Aos antigos desafios se agregam outros, em meio à densa fumaça que se espalha por todo o país, acompanhada das nuvens cor de chumbo: efeitos visíveis do nosso solo que arde, literalmente, destruindo vidas, formas de viver, projetos de transformação e tornando ainda mais opacas as nossas possibilidades de encontrar caminhos para manter viva a esperança e seguir traçando percursos de libertação. Neste contexto desolador, o coletivo se reafirma como articulador de nosso esperar que nos mantém confiantes na educação como uma prática de liberdade, conforme tem nos ensinado Paulo Freire.

O texto tem, portanto, como tema, a avaliação escolar como um dos processos relevantes para a produção da qualidade da escola pública. Parte de questões postas à escola pública durante a pandemia de covid-19, em especial no que se refere ao trabalho remoto, para interpelar as finalidades da avaliação no quadro de tensões historicamente postas ao processo de democratização da escola, em uma sociedade desigual inscrita no projeto moderno-colonial. Discute concepções e processos consolidados de avaliação, que remetem ao modelo classificatório, ao qual problematiza. Apresenta proposições mais democráticas que ressignificam a avaliação no cotidiano escolar e a articulam a movimentos de produção da qualidade social da educação pública. Com a noção freireana de *esperançar*, coloca em diálogo estudos sobre avaliação escolar, princípios da educação popular e pesquisas com o cotidiano escolar para elaborar desafios postos à avaliação e percursos

possíveis para o fortalecimento de sua democratização. Conclui com a defesa escola como espaço fértil para a criação de movimentos insurgentes, que se comprometem com a educação como ato político, portanto, ato amoroso, esperançoso, sempre alimentado pelo sonho e pela luta por libertação.

1.1. Escola pública: *espaçotempo de encontro para ser mais*

A pandemia de covid-19 expõe de modo incontestável o que, para muitos, ficava escondido atrás dos muros da escola pública: a imensa desigualdade com que se vem fazendo, há décadas, a ampliação do acesso das classes populares à escola, e seu agravamento nos últimos quatro anos (após um período em que políticas públicas promoveram uma melhora substancial nas condições de vida dos mais pobres e também em algumas áreas da educação). O fechamento das escolas e a necessidade de que o seu trabalho se faça com distanciamento não permitem a ocultação nem o disfarce das condições desumanas em que vive grande parte da população brasileira, em moradias precárias, sem condições sanitárias mínimas, sem acesso à água potável e alimentação regular e saudável e, como é óbvio nesse contexto, grande exclusão digital.

A proposta de trabalho remoto, como resposta ao fechamento das escolas, não se faz acompanhar de ações do poder público, nas esferas municipal, estadual e federal, para garantir as condições indispensáveis ao acesso de todas e todos estudantes das escolas públicas aos recursos que permitem sua integração ao modelo que se impõe neste momento. Situação que manifesta, igualmente, a importância da participação da escola pública na vida dos e das estudantes e de suas famílias como espaço de educação, cuidado e proteção, incluindo ações para a manutenção de sua segurança alimentar. Evidencia-se o que, também há décadas, vem sendo denunciado por educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores: a garantia da matrícula na escola, embora fundamental, não é suficiente para a realização plena dos processos pedagógicos, sendo preciso sua associação a um conjunto

consistente de políticas públicas. Desigualdade social, exclusão e qualidade da educação se entrelaçam.

A efetivação de processos educacionais com as escolas fechadas nos obriga a pensar e aprender outras formas de estar com para que o distanciamento físico não se traduza em ruptura das relações, dos afetos e dos movimentos de *aprenderensinar*. Diante dos obstáculos que se renovam para a escolarização das classes populares, urge pensar os sentidos de educação pública em um país desigual, fraturado e com seu frágil projeto democrático em risco, como o Brasil, e o quanto muitas das políticas públicas operam uma redução da escola à transmissão de um conjunto predefinido de conteúdos, distribuídos pelos anos de escolaridade obrigatórios (ARROYO, 1997).

Toda a tensão que se exterioriza, e se agrava, no momento atual, não se inicia nos últimos meses ou anos, como se sabe, tampouco elimina as muitas conquistas obtidas pela sociedade, também por meio das lutas dos movimentos sociais. Assim, cabe destacar a presença massiva das classes populares na escola pública, inclusive de modo crescente na universidade, como indicador de boas perspectivas no que se refere ao potencial democrático da escola pública e a sua relevância como um dos fios com que se tece a democratização da sociedade. Essa presença também exige que a escola ressignifique muitos de seus sentidos e atos, desenhando novos desafios que nos remetem aos próprios fundamentos da educação pública.

A presença da escola pública nos diferentes espaços sociais e seu enraizamento nas periferias urbanas estabelecem relações de proximidade com as comunidades. Simultaneamente, o estar com as classes populares dá a ver fraturas no projeto de escolarização instituído e demanda relações articuladas, de modo crescente, pelo diálogo. As práticas escolares cotidianas expõem limites do projeto hegemônico de educação e produzem, muitas vezes, percursos outros de condução dos seus processos, nem sempre perceptíveis e/ou compreensíveis para os sujeitos que as interrogam desde uma posição externa à escola.

Neste momento em que o acesso aos prédios escolares e o encontro cotidiano entre profissionais da educação, estudantes e seus familiares são inviáveis, diante do necessário isolamento social, entendo que manter os atos educativos e os processos pedagógicos vem sendo um grande desafio. Mas é indispensável agir coletivamente. E não só: agir coletiva e amorosamente, com os pés no chão, sem nos deixar paralisar pelo medo e avivando a esperança.

Questões sempre presentes na dinâmica escolar são redesenhadas: como, por quê e para quê educar, com os prédios escolares vazios, com a comunidade escolar dispersa em suas casas, com grande parte das pessoas vivendo seus lutos e tendo que manter a luta por sua sobrevivência, num mundo perplexo diante da impossibilidade de um retorno à vida como a conhecíamos. A interpelação abarca o trabalho pedagógico que se faz necessário e possível quando as pessoas não podem se encontrar e os meios digitais não são acessíveis a todas e todos, impedindo que estudantes, professoras e professores das escolas públicas se encontrem ao menos virtualmente. A pergunta volta-se à relação de ensino que vem sendo estimulada no denominado trabalho remoto; bem como ao que nele se projeta como aprendizagem.

A persistência das questões, em suas atuais expressões, mantém como imprescindível a disputa pelas significações que se produzem em torno do conceito de qualidade.

A perspectiva hegemônica associa qualidade a meritocracia e competitividade. Defende a igualdade de acesso como forma de produzir igualdade de oportunidades de modo que os resultados desiguais sejam efeito dos méritos de cada um. Como essa igualdade de oportunidade não se alcança em uma sociedade estruturada pela desigualdade, tal acepção de qualidade da educação sintoniza a escolarização com a produção da desigualdade e busca ajustes sucessivos para sua adequação ao programa neoliberal, conforme tem sido exposto por Freitas (2007) e Paro (2011), entre outros.

Porém, a composição multifacetada da escola, decorrente da pluralidade social e da ampliação do acesso das classes populares à

educação formal, tensiona constantemente a lógica hegemônica, mesmo sem confrontá-la direta e objetivamente. A resposta pronta, na qual qualidade da educação se baseia na escolha e aplicação de métricas adequadas, não é, obviamente, o meio apropriado para garantir uma educação escolar que atenda satisfatoriamente as demandas da sociedade brasileira, considerada em sua diferença, sendo capaz de subsidiar um trabalho que dialogue com as classes populares, ainda excluídas do acesso a conhecimentos indispensáveis.

Partindo dessa compreensão, tem me interessado especialmente indagar as práticas escolares cotidianas, buscando compreender como se tecem a aceitação, legitimação e problematização dessa qualidade, reduzida à obtenção de determinados graus, e a admissão, como justa, da desigualdade dela decorrente. Se a concordância é evidente, não se pode dizer o mesmo das fraturas existentes e das interpelações cotidianas ao modelo que tal perspectiva de qualidade sustenta – o que nem sempre pode ser encontrado fora das pequenas conversas e das atividades corriqueiras presentes nas salas de aula e na escola.

Contudo, a pandemia de covid-19 cria um tempo de interrupção dos nossos cotidianos, das nossas relações cotidianas, produzindo rupturas em nossos modos de fazer, de pensar e de ser, individual e coletivamente. Nesse contexto, penso que precisamos manter como questão central a luta pela educação pública de qualidade socialmente referenciada, agregando aos aspectos que já nos ocupavam anteriormente, os problemas derivados da pandemia.

Vivemos, então, o desafio de pensar, produzir, em tempos tão sombrios, absolutamente impensáveis. Um momento imprevisível, que nos desestrutura, nos enche de interrogações e de incertezas. Tempo em que precisamos refletir sobre o que vem se efetivando como projeto de sociedade, no contexto brasileiro, considerando os processos de desarticulação de seus eixos democráticos.

Tempo que coloca a escola no centro de vários debates. Ainda que seja indiscutivelmente necessário o isolamento social, a impossibilidade do funcionamento regular da escola é especialmente preocupante. Quando pensamos na educação, na

escola, na escola pública, não podemos ignorar que muitos dos nossos e nossas estudantes estão em condição de vulnerabilidade. Destaco o fato de que ir à escola não é apenas uma questão de transmitir e receber conteúdos, o que obviamente pode ser feito por meio remoto (sempre que haja condições objetivas para tal). Ir à escola é uma atividade social, de encontros diversos, de experiências de afeto, de tocar e ser tocado de muitas formas, atos que envolvem aprender e ensinar e não podem se desvincular da produção, socialização e problematização do conhecimento.

Não podemos perder de vista que a escola se torna aquilo que o conjunto diverso de relações que nela se estabelecem e os modos como vai se entretecendo à vida vão produzindo cotidianamente. A escola é um *espaçotempo* de tecelagem de conhecimentos, historicamente situada, intersubjetiva, na qual as condições humanas e materiais para a realização de seu projeto precisam sempre ser levadas em consideração. Muito especialmente neste momento em que a escola da noite para o dia precisou se desconectar de sua estrutura física, do que se identifica como material pedagógico e principalmente da proximidade entre as pessoas. O que nos leva a indagar como manter as relações intersubjetivas com a desorganização da estrutura material, ou como ressignificar essas relações dentro de uma outra estrutura, viabilizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, considerando, inclusive, que muitos e muitas estudantes, e por vezes professoras e professores, não têm acesso a essa mediação tecnológica.

Neste momento em que a fragilização dos grupos e dos sujeitos se aguça e que a desigualdade se potencializa com a necropolítica, cujas proporções se mostram com grande nitidez, as escolas públicas podem se fortalecer como *espaçotempo* de solidariedade, de produção de outras formas de encontro, de busca de manutenção dos vínculos afetivos, de enfrentamento de nossas dúvidas e de nossos desconhecimentos e de criação de possibilidades de tecelagem de formas outras de pensar e fazer a educação, sem cair no canto da sereia do tecnicismo.

1.2. Avaliar para quê?

Diante do caos produzido pela pandemia de covid-19, essa se faz uma interrogação necessária. Em especial pela estreita conexão entre a condução da avaliação escolar e a noção de qualidade da educação que a fundamenta.

A observação da avaliação no cotidiano escolar e o acompanhamento de estudos e pesquisas sobre o tema evidenciam o vigor de seu vínculo com as práticas sociais de controle hierárquico e de coerção. Um conjunto de ações atravessa os diversos processos escolares encadeando padrão (ou norma), diferença, classificação hierárquica e seleção. Pela classificação hierárquica se demarcam qualidades desejáveis e indesejáveis que, por sua vez, indicam os pontos na escala que se deve alcançar. Portanto, a qualidade está vinculada a processos que justificam a diferença de resultados pela diferença de méritos individuais: seja do ou da estudante, ou da sua família ou mesmo do professor ou professora.

Pelo que pude ter conhecimento até o momento, entendo que essa percepção se mantém como articuladora de muitas das propostas escolares encaminhadas durante a pandemia.

A afirmação recorrente de que a avaliação deva priorizar os aspectos qualitativos e voltar-se ao acompanhamento da aprendizagem não necessariamente a dissocia da padronização como modo de apreciar as qualidades e de compreender os percursos de aprendizagem. Assim, permanecem como centrais palavras como: objetivos, metas, padrão, categorização, classificação. Nas quais frequentemente estão guardados os sentidos de seleção, hierarquia, desigualdade e exclusão. Porém, a elas também se liga, de forma explícita, tantas vezes, a intenção de elaboração de processos conduzidos por uma avaliação formativa, mediadora, emancipatória ou outras denominações que dão primazia à qualidade do trabalho e ressaltam o compromisso com a relação *aprendizagemensino*. Destas, emergem palavras como diálogo, reflexão, cooperação, movimento, diferença, interrogação, investigação e compreensão.

O cotidiano escolar expõe seus múltiplos e distintos fios entretecidos em sua trama complexa, onde se abrigam contradições, oposições, antagonismos, negociações e criações, constantemente tensionados pela relação entre aspectos intra e extra-escolares. A prática pedagógica é fortemente condicionada pela definição de finalidades, processos, percursos, tempos, espaços e produtos válidos, por meio de procedimentos anteriores e externos aos movimentos intersubjetivos que se realizam nas relações escolares cotidianas. Ainda que considere a inexistência de processos curriculares completamente uniformes e predeterminados, não há como ignorar que tais pautas balizam o que predomina nas opções curriculares e demarcam o que deve ser aferidos por meio da avaliação.

Uma rápida menção aos procedimentos de avaliação externa em larga escala é suficiente para indicar o seu papel na indução de opções curriculares, procedimentos didáticos e modelos de avaliação da aprendizagem assumidos pelas unidades escolares. Bem como o papel da concepção prescritiva do currículo oficial para a sustentação de processos standardizados que orientam o modelo de avaliação hegemônico.

De forma recorrente, a avaliação produz um conhecimento sobre o/a estudante para apresentar e/ou explicar o que já se sabia, a partir dos padrões de desenvolvimento e de aprendizagem e dos objetivos do ensino que orientam o processo. Não há abertura para a surpresa, para a diferença, para o imprevisto. Pois, sair da norma quase sempre conduz a um lugar desqualificado na classificação que estabelece o sentido da avaliação.

A associação entre prescrição, modelagem e controle não se restringe ao processo avaliativo, posto que constitui o projeto moderno/colonial (MIGNOLO, 2003) de educação, e, por conseguinte, de escola. Porém, nas práticas cotidianas essa confluência parece se evidenciar com maior clareza na avaliação classificatória.

A avaliação escolar, na perspectiva classificatória, expressa uma representação que desvitaliza os sujeitos que dela participam

e atua no sentido de ofuscar a alteridade. A relação pedagógica instituída se realiza em ações que encontram dificuldade de escapar da ótica antidialógica (FREIRE, 2006), marcadas que estão pelos interesses sociais hegemônicos dos quais deriva a interpretação simplista dos sujeitos, das relações que se estabelecem entre eles, e da escola – no que se refere a sua composição e sua função social.

Cabe indagar, então, o lugar do/a estudante no processo de avaliação escolar. Talvez, para muitas pessoas, essa pergunta não tenha sentido, por já existir uma resposta considerada satisfatória: é o sujeito a ser avaliado. Essa compreensão, de certo modo naturalizada, desvitaliza e invisibiliza a posição de estudante, assumida na escolarização como o lugar de alguém que ainda não é o que deverá ser.

Tal resposta deixa entrever a distribuição desigual dos papéis de cada sujeito na relação. Por meio da avaliação atua-se sobre o/a estudante, que sofre a ação, fazendo dele ou dela não o sujeito, mas o objeto da avaliação, sob uma ótica na qual sujeito e objeto se distanciam e se opõem. A condição estudantil, demarcada por incompletude, negação e inferioridade, apresenta o/a estudante como o outro de uma relação que o/a coloca numa posição subordinada.

O caráter hierárquico e antidialógico que predomina no controle nos e dos processos escolares traz a necessidade de interrogar também o lugar que o/a professor/a ocupa na dinâmica de avaliação. Nesse contexto, que lhe atribui a função de guardar e garantir a execução das normas e prescrições, volta-se ao controle dos processos instaurados visando alcançar os resultados valorizados. Estes, por sua vez, bastante regulados por instâncias externas à sala de aula e à própria escola; mesmo que nem sempre se perceba o quanto tal controle pode escapar das mãos docentes.

No cenário delineado por currículos prescritivos, pelo estímulo à utilização de práticas mecanicistas e por avaliações standardizadas, há uma crescente atuação no sentido de reduzir a autonomia docente e fortalecer a proposição do professor ou da professora como profissional técnico, que aplica em sala de aula o

que se determina e se produz em outras esferas. Como podemos constatar neste período de pandemia, com a definição de plataformas, de materiais didáticos, de modos de estruturação das atividades, entre outros procedimentos, contando com pouca, ou nenhuma, participação docente na tomada de decisão.

Nessa configuração, a avaliação da aprendizagem é basicamente um instrumento do ensino que visa acompanhar, verificar e regular a aprendizagem, medir desempenho e classificar sujeitos, processos e resultados.

- Errado! Apague. Refaça até acertar.

Olha-se então para o acerto, valoriza-se a conquista, o esforço e a persistência e atua-se como se o que foi apagado deixasse de existir. Mas, a rasura permanece, como algo que não deveria ter existido.

Então, a recomendação passa a ser outra:

- Não deixe o caderno manchado: passe a limpo. A limpo.

E avalia-se a limpeza e o capricho do caderno, junto com a correção das respostas.

Uma breve cena, certamente conhecida por muitos/as, que muito nos diz sobre as significações que a avaliação pode encarnar nos processos escolares cotidianos. A fragilidade desse modelo de avaliação, como parte de um modo de estruturação e funcionamento da escola, se exacerba neste momento em que a pandemia elimina vidas, incessantemente, e interrompe fluxos, com a transformação substancial de nossos modos de viver, nos isolando, nos distanciando fisicamente das pessoas que amamos, nos retirando dos nossos lugares de trabalho, pelos quais temos tanto afeto, onde produzimos afetos, onde nos encontramos com outros e conosco mesmos, onde vamos nos tornando o que somos e não só profissionalmente.

O momento atual evidencia a impossibilidade de apagamento do indesejável. Estamos vivendo o indesejável, o inaceitável, os nossos tantos fracassos como sociedade. Estamos vivendo a impossibilidade de a escola apagar as marcas que a dinâmica social lhe impõe.

Com a pandemia é possível perceber, com maior nitidez, desabarem pilares da avaliação classificatória. A desigualdade é

absolutamente evidente e crescente, o distanciamento físico das escolas não deixa dúvidas sobre a incapacidade de a ação escolar garantir a todas/os estudantes pontos de partida comuns no que se refere às condições para suas aprendizagens e assegurar oportunidades semelhantes para que seus percursos escolares se realizem satisfatoriamente.

Quem são os que não estão conseguindo acompanhar o chamado trabalho remoto? Quem são os que estão sendo, mais uma vez, obrigados a abandonar a escola porque precisam cuidar de sua sobrevivência e de suas famílias, ainda que sejam crianças? Quem são as mulheres que estão ainda mais assoberbadas com as crianças em casa, com o cuidado com familiares que adoecem, tendo que se expor diariamente à aglomeração no transporte público para ir em busca do seu sustento, levando o único celular da casa e vendo seus filhos e filhas impossibilitados de acompanhar essa escola que se torna ainda mais distante de suas possibilidades?

Explicita-se, de um modo dramático, as limitações da escola para mitigar em seu cotidiano as desigualdades sociais, criando um processo capaz de, exclusivamente por meio da educação escolar, oferecer as mesmas oportunidades para todas as pessoas, numa sociedade desigual. Não há, aqui, a afirmação da impotência da educação escolar e a negação de sua importância para que as classes populares se apropriem de conhecimentos relevantes, inclusive para articulá-los/as aos processos de libertação. Apenas ressalto que a escola, em seu cotidiano, não tem como eliminar as marcas de algo que não deveria ter existido ou existir: a desigualdade.

A compreensão da escola com suas contradições, barreiras, oportunidades, denúncias e anúncios indica ser esta uma ocasião propícia à intensificação da problematização da meritocracia e de sua superação como fio condutor de práticas escolares cotidianas. Com a interrupção dos processos escolares na modalidade presencial, torna-se incontestável que a avaliação não pode se dirigir predominantemente para a aprendizagem com a finalidade de verificá-la a partir de objetivos ou metas que se deveriam alcançar.

A interrupção traz a urgência da reinvenção, a adversidade exige a intensificação do esperar, conforme Freire:

A esperança está na essência da imperfeição dos homens [e das mulheres]³, levando-os a uma eterna busca. (...) O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto, a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança de um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens [e mulheres] para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. (2006, p. 94/95)

Ao trazer a esperança como luta, como encontro, como componente do diálogo, como restauração do vigor do movimento histórico em que nos humanizamos, penso sobre o quanto este momento e suas exigências ressignificam a pergunta que dá título a esta sessão - Avaliar para quê?. Sendo uma pergunta aparentemente desgastada e amplamente respondida ou tratada, pode ser ressignificada. A interrupção dos nossos cotidianos e das nossas experiências cria a possibilidade de retomá-la nos marcos de nossa vivência, até então inédita, de uma pandemia.

Em diálogo com Freire, penso que uma resposta possível seja: avaliar para enfrentar o desespero e revigorar a esperança.

Avaliar como uma profunda respiração para quebrar um ciclo, para retomar o fôlego, para buscar a energia que nos parece faltar, para recuperar algo e assim enfrentar o que vem a seguir, o caminho a trilhar. Para reestabelecer o movimento.

Então, volto a respostas já dadas, mas entendo ser necessário ressignificá-las também. Avaliar para refletir, para dialogar, para interrogar. Avaliar para compreender, para aprender, para

³ Na etapa inicial de sua obra, caso do trecho citado, Freire utiliza homem como forma de generalizar o ser humano. Contudo, em fases posteriores, faz uma autocrítica e passa a usar o masculino e o feminino. Baseada nessa posição do próprio Freire, acrescento mulheres à citação.

duvidar, para deslocar sentidos, para olhar outra vez para o vivido e tentar ver/sentir o ainda não percebido.

Avaliar como um gesto de esperança, como um ato amoroso, como um encontro dialógico: processo que nos conecta ao nos convidar a retomar o já vivido, a pensar sobre nossas vivências, a elaborar nossas experiências, a observar nossas aprendizagens, a reconhecer nossos desconhecimentos, a compreender a provisoriidade e parcialidade dos nossos saberes e não saberes. Mas, não do que está na superfície, não apenas do que está evidente, do que se mostra com clareza e pode ser imediatamente apreendido.

O diálogo exige mais, permite mais. O diálogo requer confiança. Ao colocar em relação diferentes sujeitos, com suas diferenças, cria condições para ver, ouvir, tocar, sentir, o que por vezes é ofuscado, silenciado, inviabilizado, destituído de valor e de sentido, negado, negligenciado. O diálogo, porque amoroso, pode nos aproximar das perdas, dos limites, dos fracassos, das desistências, dos estilhaços, das dores. Do desespero. O diálogo, núcleo de nossa humanidade, nos ajuda a encontrá-la quando nos encontramos com o outro, de um modo outro.

Não se trata, no entanto, de desprezar o que se dá a ver, as conquistas, as aprendizagens, o conhecimento. Mas de assumir a avaliação como um processo reflexivo que busca a complexidade do viver, do aprender, do conhecer e do fazer. Nesse sentido, é imprescindível a aproximação ao que muitas vezes se apresenta como negativo, como algo a ser negado ou superado, como se fosse possível eliminá-lo de nossa existência, apagá-lo da nossa experiência.

Esse percurso conduz à reafirmação de proposições outras, que certamente não são novas, embora ainda não sejam as principais articuladoras das práticas cotidianas. Vale, então, recuperar, neste ponto do texto, concepções, propostas, intenções, palavras, apontadas em seu início, que atravessam práticas escolares e se misturam ao processo hegemônico, assinalando movimentos de transformação do sentido redutor que a avaliação classificatória imprime ao processo. Algumas delas: avaliação formativa, mediadora, emancipatória, ou outras denominações que

dão primazia ao compromisso com a relação aprendizagemensino, marcadas por palavras como diálogo, reflexão, cooperação, movimento, diferença, interrogação, investigação e compreensão.

Se o projeto hegemônico de avaliação se consubstancia no exame, dando prioridade à técnica a fim de garantir sua objetividade e neutralidade, fundamentais à validação social de seu efeito classificatório e seletivo, a proposta elaborada num registro contra hegemônico encontra a ética como seu elemento articulador. Sendo assim, ao falar de avaliação não estou falando de eficiência e eficácia, mas de complexidade, cuidado, atenção, problematização e transformação.

Tal perspectiva de avaliação apela à radicalização de seu sentido democrático, percorrendo os atos escolares em fluxos distintos. Fluxos que produzem movimentos e alguma desestabilização do projeto instituído, com a formulação de propostas várias em que avaliação e prática pedagógica se enredam.

1.3. Processos cotidianos, interpelações, vicissitudes, frestas e possibilidades

O reencontro com as práticas de avaliação, como memória e como projeto, me faz seguir dialogando com a pergunta tantas vezes feita: afinal, avaliar para quê?

Penso que para interpelar nosso projeto de educação, como parte das tensões postas na produção do projeto de sociedade. Para interrogar as funções da escola e de suas práticas, além das políticas públicas que a emolduram. Para pensar o processo pedagógico como tempo de encontro, de diálogo, de conhecer o mundo e de reconhecer-se neste mundo. Para indagar como estamos propondo a participação, nos processos de avaliação, dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Para perguntar sobre as funções que a avaliação vem historicamente assumindo e sobre as propostas para sua transformação.

Avaliar para entender a favor de quem estamos, quando avaliamos, e contra o que nos posicionamos nesse processo.

Assim pensada, no encontro com as demandas e potência do cotidiano escolar, a avaliação se esboça como um exercício dialógico, crítico, reflexivo e participativo que fomenta a problematização de resultados, percursos e aprendizagens. A avaliação se realiza no diálogo entre aprendizagem e ensino, como uma prática que investiga seus entrelaçamentos para encontrar meios para ampliar os conhecimentos. Nesta acepção, os limites, as lacunas, os desconhecimentos, enfim, os erros, indicam desafios e trazem outros elementos à tecelagem coletiva de conhecimentos, que convoca sempre a novas aprendizagens, enquanto expõe os desconhecimentos, nutrindo também os processos individuais e mobilizando o ensino e a produção das condições indispensáveis a sua realização.

Perspectiva que busca ampliar os limites da avaliação da aprendizagem, cujo foco está no/a estudante, se aproximando das propostas da avaliação para as aprendizagens (STOBART, 2010; FERNANDES, 2009), direcionada às aprendizagens, levando em conta os diversos elementos que concorrem para elas aconteçam. Porém, a ideia aqui defendida agrega e ressalta o sentido político da educação e a necessidade de ruptura com o projeto de escolarização e de avaliação hegemônico. Com este segundo movimento, dialoga com a avaliação emancipatória (SAUL, 1991), de inspiração freireana, e com o que venho denominando avaliação como prática de investigação (ESTEBAN, 2001).

Como processo dialógico, a avaliação não pode se realizar sobre o outro, somente ganha sentido com o outro e em conexão com a experiência humana de sua incompletude (FREIRE, 2006). Sublinha o/a estudante como sujeito que colabora com o processo de avaliação do qual participa; não pode aceitá-lo/a na condição de objeto da avaliação. Nesse sentido, a avaliação redimensiona a relação sujeito-objeto: afirma-se como relação intersubjetiva, na qual a dinâmica pedagógica, em sua complexidade, é o objeto de conhecimento - mediador da relação entre sujeitos que (se) conhecem. Os sujeitos em diálogo avaliam para conhecer a dinâmica pedagógica da qual são parte, incluindo os processos de aprendizagem e de ensino, as condições em que se realizam e seus resultados.

A avaliação se produz como uma tecelagem compartilhada de conhecimentos, viabilizada pelo diálogo de saberes. A presença das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos que ocupam o lugar de estudantes em sua realização é imprescindível, se se pretende fomentar a democratização da avaliação, como parte da produção de sentidos não excludentes para a escola (SORDI; VARANI; MENDES, 2017; Esteban, 2017). Conhecer, então, para transformar e transformar-se, articulando prática e teoria, ação e reflexão.

Considerando os históricos processos de exclusão das classes populares da e na escola, a afirmação da dimensão ético-política da avaliação nos conecta à educação popular. Para Mejía (2020), a educação popular é uma construção social e cultural do Sul para todas as educações, dando vida a um projeto crítico, criativo e transformador, que só tem sentido como ato político, conformando um paradigma educativo latino-americano.

Configura-se assim, como parte das epistemologias do Sul (SANTOS; MENEZES, 2009), constituída como experiência decolonial, insurgente, plural e coletiva. Nela, o povo emerge como categoria política, que desde sua experiência subalterna articula projetos de libertação – uma pedagogia do oprimido que é uma ação cultural para a liberdade, como enunciou Freire (2006; 1987).

Nesse sentido, a avaliação se lança à busca de meios para reconhecer os saberes populares e os modos peculiares de aprender e de ensinar que os sujeitos trazem para a escola, sublinhando a diferença como exercício das múltiplas possibilidades de ser humano. De humanizar-se. De ser mais, para usar a expressão freireana.

A mudança epistemológica provoca uma releitura do encaminhamento teórico e formula um desafio metodológico: produzir práticas de avaliação que incorporem os/as estudantes nas diferentes etapas que esse processo requer, trazendo também suas famílias para o diálogo que se instaura como ato fundamental no processo avaliativo. As pesquisas com o cotidiano escolar,

envolvendo distintas unidades, realizadas em nosso grupo⁴ (AZEVEDO, 2020; ESTEBAN, 2017, SCHILKE, 2017; SILVA, 2019), vêm mostrando ser preciso incluir no debate e na reflexão sobre a avaliação escolar a questão da participação, suas significações e modos de realização nos processos sociais, amplamente considerados, e nos especificamente escolares. Não se pode consolidar as dimensões compreensiva (relativa aos problemas constitutivos da dinâmica pedagógica) e propositiva (referida à tomada de decisão a respeito dos encaminhamentos mais relevantes para a continuidade do trabalho escolar) da avaliação sem intensificar a participação da comunidade escolar nesse processo. Sem aprofundar esse tema, é indispensável ter atenção às distintas formas de participação, observando que nem todas podem ser qualificadas como democráticas e garantem uma efetiva presença popular, o que traz a necessidade de descolonizar a participação⁵ e assumi-la como prática pedagógica, recuperando experiências latino-americanas de educação popular (STRECK, 2017).

O desafio se amplia quando as políticas públicas e as orientações oficiais se fundamentam nas ideias de que a compreensão e elaboração dos problemas e a formulação de solução são procedimentos técnicos, o que acarreta em restrição à efetiva participação dos sujeitos. Posição que impacta diretamente a compreensão da prática avaliativa e fomenta seu caráter classificatório, hierárquico e seletivo. Questão que requer ainda mais atenção neste período de reorganização dos processos escolares para torná-los não presenciais.

⁴ - Refiro-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAP/ <http://avaliacaoalfa.sites.uff.br/>), coordenado por mim, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e integrante do Laboratório GRUPALFA.

⁵ "Descolonizar a participação significa estar atento para as condições objetivas e subjetivas que prendem a participação aos padrões de dominação. (...) Ao mesmo tempo, descolonizar significa debruçar-se sobre a criação de estratégias que promovam a superação dessas condições de dominação e exclusão." (STRECK, 2017).

A avaliação inscrita na prática escolar, e não como uma ação exterior ao processo pedagógico, requer o estabelecimento de vínculo entre o trabalho pedagógico e as experiências cotidianas, envolvendo condições objetivas de vida, dimensões subjetivas, possibilidades de transformação, recursos disponíveis, entre outros. Por se efetivar no encontro com o outro, cria meios para que se integrem ao processo modos distintos de produção de conhecimentos e se dê consequência à recorrente afirmação da diferença como potência dos encontros humanos.

A perspectiva dialógica explícita, mais uma vez, a insuficiência e a inconsistência dos procedimentos por meio dos quais o professor ou a professora, ao avaliar, fala sobre os/as estudantes, e de acordo com a escala em vigor os/as nomeia, classifica, hierarquiza e seleciona. Ao lado da necessidade de desaprender o sentido classificatório, hierárquico, seletivo e excludente do modelo de avaliação escolar hegemônico surge como problema a criação de procedimentos compatíveis com os processos dialógicos, reflexivos, colaborativos e participativos que uma avaliação comprometida com a educação como um direito inalienável precisa realizar.

Os princípios que regem essa compreensão da avaliação estão em conexão com a luta pela escolarização como parte do compromisso com a transformação das condições desiguais de vida. Desse modo, a avaliação se coloca como parte da reflexão sobre a função social da escola, sobre os pressupostos que fundamentam as ações escolares, sobre os sentidos de suas práticas e sobre os compromissos que os sujeitos assumem com o aprender e o ensinar. A avaliação escolar se mostra importante articuladora do debate amplo, com a comunidade escolar e com outros sujeitos e instituições articulados ao processo educacional, sobre as práticas cotidianas, mas também sobre a formulação de políticas públicas e sua relação com a elaboração de processos democráticos de avaliação e de escolarização.

É importante ter claro que o que se busca é a produção de cotidianos escolares capazes de acolher os/as diferentes estudantes,

com suas diferenças, e fomentar diálogos e conhecimento. Ressalto a escola pública como a escola que se produz com as classes populares, historicamente subalternizadas, que nela podem encontrar conhecimentos e experiências relevantes para a ressignificação desse lugar subalterno. A escola pública se potencializa quando se conecta à educação popular.

Nossa experiência em pesquisa (ECKHARD, 2018; ESTEBAN, 2019; SAMPAIO, 2015) me permite afirmar que no cotidiano de escolas públicas vivenciam-se exercícios de avaliação com o outro, dialógica, mesmo que em momentos específicos e à margem das práticas predominantes. A avaliação, nesses momentos, se configura como instrumento de fortalecimento da autonomia docente e do lugar do/a estudante, com suas experiências, assim como dos movimentos de constante criação curricular e de gestão democrática da escola. Tais ações escolares se vinculam ao processo de afirmação da alteridade, de compreensão do mundo e de produção de modos amorosos e vigorosos de intervenção neste mundo, sendo o conhecimento, em sua pluralidade, fundamental para movimentos que encontram em cada ponto de chegada elementos que mobilizam a outras aprendizagens. A avaliação integra a composição de processos que visam à produção de uma qualidade negociada, amplificando a compreensão da qualidade social da escola pública como importante balizador do trabalho (SORDI; VARANI; MENDES, 2017).

Por algumas experiências de escolas com as quais temos mantido diálogo durante a pandemia, podemos inferir que esses movimentos também atravessam as propostas de avaliação de natureza classificatória que se apresentam com intensidade durante este período de ensino remoto.

1.4. Por mais gestos de esperança

Ecoam em mim as palavras de Freire: *restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.*

Encontro-as como condensação dos muitos desafios a uma educação escolar de qualidade socialmente referenciada e voltada aos processos de aprofundamentos da democracia. A desigualdade e a desumanização cruzam nossa existência, tensionam a estruturação da escola e os processos de escolarização e nos comovem na busca por transformação. Como este texto pretendeu expor, seguimos por caminhos abertos pelos/as que nos antecederam, com os conhecimentos que nos oferecem, e com os/as que nos são contemporâneos enfrentamos as antigas questões em suas novas configurações e os problemas que vão se produzindo em nosso longo processo de humanização.

Temos trilhado percursos importantes, há um bom acúmulo de experiências, produções acadêmicas e reflexões que contribuem para a continuidade de nossos movimentos. Algumas das questões com que nos defrontamos são simultaneamente expressão do que coletivamente temos produzido e dos problemas que ainda temos pela frente. Dentre eles, destaco neste momento: o fortalecimento da autonomia docente, a assunção do/a estudante como sujeito de sua aprendizagem, a necessidade de dialogar e aprender com os movimentos sociais e com a educação popular, o estabelecimento de movimentos de questionamento e de ampliação curricular. Tal compreensão se sustenta na afirmação da alteridade, na percepção do conhecimento como produção coletiva e plural, na certeza de que o trabalho escolar se potencializa quando fundado no diálogo, na reflexão crítica, na curiosidade e no compromisso com a permanente ampliação dos conhecimentos por todos/as que participam do processo *aprendizagemensino*, ressaltando o conhecimento como uma produção social, de modo que sua apropriação deve estar comprometida com o bem viver – experiência que só se torna possível coletivamente.

A escola, com todas as suas contradições, tem se mostrado espaço fértil para a criação de movimentos insurgentes, que se comprometem com a educação como ato político, portanto, ato amoroso, esperançoso, sempre alimentado pelo sonho e pela luta por libertação. Nela, a avaliação, que tantas vezes tem posto

barreiras entre as pessoas, pode ser um processo que articula encontros, reflexão e nos ajuda a encontrar caminhos para enfrentar os tantos problemas que a vida nos coloca. Avaliar pode ser um meio para encontrar a nossa humanidade, os modos de esmagá-la (inclusive na escola) e perceber como vai se compondo a relação justiça/injustiça a ponto de tantas vezes reconhecermos como justa a avaliação que nega, impede, destitui a nossa humanidade. A avaliação, ao nos conectar com nossa humanidade, se efetiva como gesto de esperança, como ação coletiva, como interpelação aos processos de *aprendizagem* e aos seus resultados para ampliar a qualidade das aprendizagens e do trabalho escolar.

Uma escola democrática exige uma avaliação democrática. Talvez nossos desafios possam ser resumidos no projeto de que cada escola assuma radicalmente a educação democrática como ato político, ético e estético. Talvez nosso maior desafio seja manter viva a nossa esperança.

Referências

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIC, Anette, MOLL, Jaqueline (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

AZEVEDO, Elder. *De escola do mato a escola popular do/no campo: presença, pertencimento e participação das famílias e comunidade em diálogo com uma escola pública municipal*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECKHARDT, Fabiana. As classes populares no curso de Pedagogia descobrindo-se periferia. *Revista de Ciências da Educação*, n.41, p. 149-162, out, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da escola e avaliação na escola: ambivalências do discurso sobre a (não) aprendizagem das crianças. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (Org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*. Curitiba: CRV, 2019. p. 115-136.

ESTEBAN, Maria Teresa. Exercícios de escuta: autoavaliação institucional e diálogo com crianças no cotidiano escolar. *ANAIS 38ª Reunião Anual da ANPEd*, São Luiz, p.1 – 24, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender*. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. *Educación popular: raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2020.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 695- 815, set/dez, 2011.

- SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Caminhos que se fazem ao caminhar: diálogos entre teoria e prática em registros de professoras*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHILKE, Ana Lucia Tarouquella. *Palavras (ocas) o vento leva... A dimensão da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da experiência da representação estudantil em uma escola pública municipal*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- SILVA, Leticia Roberta Gomes Martins. *Participação infantil no processo de alfabetização: uma pesquisa da própria prática*. Projeto (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- SORDI, Mara Regina Lemes; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Orgs). *Qualidade(s) da escola pública. Reinventando a avaliação como resistência.. Uberlândia: Navegando, 2017*.
- STOBART, Gordon. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata. 2010.
- STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 189-202, set. 2017.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO À LUZ DAS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO

Marcos Francisco Martins¹

Introdução

Este capítulo é uma versão da palestra proferida no II Seminário do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), na Mesa intitulada “Avaliação, qualidade e formação humana”, realizada na tarde do dia 18 de novembro de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Naquela oportunidade, a fala visou a um objetivo muito específico, que é o mesmo deste texto: demonstrar a tese de que toda avaliação dos processos educativos se fundamenta em uma concepção de ser humano. Para sustentar essa assertiva, a fala proferida e o texto aqui redigido basearam-se em pesquisa de tipo bibliográfica, assumindo o materialismo histórico-dialético como referência teórica.

A estrutura textual articula-se em três partes. Na primeira, é identificado o humano como ser inacabado, cuja lapidação, formação ocorre por meio de um processo denominado de educação, que se orienta por concepções antropológicas presentes em cada contexto, majoritariamente a hegemônica, que

¹ Professor Associado da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), mestre e doutor em Educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), líder do GPTeFE, Coordenador do LEPeCHE (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e Educação) e bolsista PQ-CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8220-2030>. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

dialeticamente decorre do modo de produção e reprodução da totalidade do ser social.

Na segunda parte, encontram-se sinteticamente descritas duas concepções de ser humano que se encontram manifestas na realidade hodierna, embora formuladas há séculos: a liberal e a materialista histórico-dialética.

Na terceira parte, é afirmado que a avaliação da qualidade dos processos educativos varia também conforme as concepções de ser humano presentes no contexto vivido. Assim, são apresentados, sinteticamente, os tipos de avaliação do processo educativo decorrentes da concepção liberal e da materialista histórico-dialética de ser humano.

Na conclusão, ideias e argumentos arrolados ao longo do texto são retomados, com vistas a confirmar a tese anteriormente exposta: os diversos tipos de avaliação do processo educacional guardam concepções de ser humano que lhe são próprias, de modo que para bem conhecer determinado sistema de avaliação, cabe perscrutar as concepções antropológicas que tem.

Com tal configuração, este capítulo pode interessar a um público amplo, como o de estudantes de graduação na área das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, particularmente, a discentes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, como também a pós-graduandos(as), pesquisadores(as) dedicados(as) ao debate e à investigação da educação como processo de formação humana, articulado dialeticamente à dinâmica concreta de produção e reprodução da vida social.

2.1. A orientação da educação pela concepção de ser humano

O desenvolvimento da história da humanidade demonstra que o ser humano se transformou ao longo dos tempos, isto é, modificou radicalmente o modo de ser (universo da existência concreta do ser humano no mundo vivido), de pensar (cenário humano subjetivo e intersubjetivo: ideais, desejos, idiossincrasias, valores, concepções de mundo, ideologias, crenças...), de agir (as

normas que regulam as ações individuais e coletivas) e de sentir (formas pelas quais as coisas afetam as pessoas; aspecto relativo à percepção, à sensibilidade e à estética).

Assim concebido, é evidente que o ser humano não nasce pronto, acabado, finalizado. Ele é inconcluso e tem consciência disso (FREIRE, 2005), do que decorre que “[...] necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 1992, p. 19) em busca de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 83). É esse processo de formação do ser humano por ele mesmo, em vários ambientes sociais, escolares ou não, que é chamado de educação. Ela é, pois, uma práxis, no sentido atribuído ao termo por Vázquez: “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dêle (sic!) um mundo mais humano” (1977, p. 3).

Desta feita, como práxis, a educação é compreendida como processo de formação humana, isto é, a “[...] educação [é] a mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1983, p. 77), concepção que “[...] nem nega[m] que a educação tem papel ativo na sociedade, nem recusa[m] reconhecer seus condicionantes histórico-sociais. Ao contrário, considera[m] a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionantes históricos” (LUCKESI, 1994, p. 49). Desse entendimento decorre entender o trabalho pedagógico como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1992, p. 21).

O processo educativo, isto é, de formação do ser humano por si mesmo, já que é inacabado, não ocorre de modo natural, espontâneo, sem intencionalidades. Diversamente, todo e qualquer processo educativo segue determinadas diretrizes, implícitas ou explícitas, que decorrem do tipo de sociedade onde está inserido. Nas palavras de Ponce, tem-se que:

O homem, enquanto homem, é social, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado [...] [dele] derivava logicamente o ideal pedagógico a que as crianças deveriam se ajustar. O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. (PONCE, 2001, p. 20-21 – itálicos do autor)

Em outras palavras, a sociedade informa a educação sobre como ela deve se desenvolver e que tipo de ser humano deve produzir por meio dos processos de ensino-aprendizagem escolares e não escolares, os quais, por sua vez, contribuem para constituir a sociedade tal como é, em determinado tempo e lugar. Essa relação entre sociedade e educação desenvolve-se, então, de modo imbricado, interrelacionado, interativo, intercomunicativo, com interferências mútuas, ações recíprocas, ou seja, é uma relação de tipo dialética.

Isso toma lugar na vida social porque, embora se tenha vários conceitos de sociedade, grande parte deles, de algum modo, a ela se reporta como sendo um conjunto de indivíduos que mantém entre si relações econômicas, sociais, políticas e culturais, desenvolvidas em determinado tempo e espaço. Se sociedade é um conjunto de indivíduos, a diretriz que ela fornece aos processos educativos se apresenta como um modelo ideal de ser humano a ser formado na escola e fora dela (nas famílias, igrejas, organizações, instituições e movimentos sociais de diferentes tipos...), um paradigma de ser humano que lhe é adequado, porquanto corresponde às necessidades sociais vigentes. De fato, “[...] importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 49).

Assim, cabe mencionar que em toda sociedade há um modelo de ser humano que é predominante nas relações sociais, porque lhe é apropriado, ou melhor, é necessário à própria reprodução do modelo de vida vigente. Contudo, em todas as sociedades não há apenas um modelo de ser humano presente: há os hegemônicos, sem dúvida, que predominam nos vários níveis e modalidades da educação, mas há também os outros, que lhe são alternativos, que lhe opõem.

Os vários indivíduos, grupos, movimentos, organizações, instituições, classes e frações de classes sociais, na concreta dinâmica da vida social, disputam-lhe os rumos econômicos, sociais, políticos e culturais e, nesse processo, cada qual apresenta o próprio padrão de ser humano, um paradigma humano que expressa os interesses e as necessidades correspondentes ao

modelo de sociedade que cada qual defende. Desse modo compreendida a relação dialética entre educação e sociedade, os processos de ensino-aprendizagem que se desdobram na escola e fora dela não são neutros política-ideologicamente e jamais alcançarão essa condição que hoje alguns defendem², pois “Toda a relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, Cad. 10, § 44, p. 399), assim como toda relação pedagógica implica determinada relação de poder.

Todo tipo de relação social demanda um modelo de ser humano que esteja apto a dela participar porque lhe é aderente e, como tal, capaz de reproduzi-la objetiva e subjetivamente com as ações que desenvolve. O corolário dessa assertiva é que, se o contexto grego antigo demandou o ser humano formado integralmente pela *paideia*, na Idade Média europeia, o humano apropriado àquela configuração societal era o de fé católica cristã, e na modernidade ocidental foi o ser humano racional, livre das crenças e tradições feudais.

Contudo, mesmo nos contextos citados, não havia apenas e tão somente um ideal de ser humano, mas vários, embora um deles tenha ocupado a posição hegemônica, porque expressou as relações sociais em vigência. Além dele, não obstante, haviam outros, que lhe eram alternativos, opostos, contraditórios.

E como são forjados os modelos ideais de ser humano em cada sociedade, que determinam e são determinados, dialeticamente, pelas relações sociais? Eles são produzidos historicamente pelas forças sociais que interatuam na definição dos rumos da vida social. São forjados pelo conjunto de forças sociais presentes em cada tempo e lugar. Quando se altera o tipo de vida social, o modo de produção da existência humana, como ocorreu do comunismo primitivo ao escravismo, do escravismo à servidão, da servidão ao trabalho assalariado, do trabalho assalariado à economia planificada, altera-se também a concepção de ser humano

² Este é o caso do movimento autodenominado de “Escola sem Partido” (cf. MARTINS, 2019).

predominante no contexto, retroalimentando o processo, mas sem deixar de existir concepções opositoras à hegemônica, mesmo que sejam minoritárias.

2.2. Síntese da concepção liberal e materialista histórico-dialética de ser humano

Considerando o contexto brasileiro atual, pode-se nele observar várias concepções de ser humano, embora haja uma dominante, a de perspectiva liberal, porque é expressão do presente modo de produção da vida social: o capitalismo. No rol de outras concepções de ser humano, que são variadas, uma das que mais frontalmente contradita a liberal é a de perspectiva materialista histórico-dialética.

A concepção liberal de ser humano, expressão dialética do modo de produção capitalista, teve origem no período entre os séculos XVII e XIX, consolidando-se posteriormente. Sob o ponto de vista da longa duração, a consolidação histórica do capitalismo contou, entre outros, com três largos e articulados movimentos, que impactaram a estrutura da vida social: um centrado no âmbito cultural, o Iluminismo, outro eminentemente político, a Revolução Francesa, e um terceiro de viés econômico, a Revolução Industrial, cada qual com decorrências diversas, como é próprio de fenômenos sociais como esses. Articulados, consolidaram o capitalismo como modo de produção, tendo o liberalismo como fundamento teórico que o sustenta e que guarda uma concepção própria de ser humano.

Os principais expoentes no processo originário de formulação da concepção de ser humano liberal foram John Locke (1632-1704), conhecido como o “pai” do liberalismo político, e Adam Smith (1723-1790), tomado por muitos(as) como o “pai” do liberalismo econômico. As concepções de cada um deles, articuladas à dinâmica societária, ao desenvolvimento do metabolismo social do capital, produziram uma concepção de ser humano que o entende como uma mônada (um átomo, uma unidade orgânica simples), que se basta a si mesma, autônoma, que se entende como

autossuficiente. Assim concebido, Locke (1991) o percebeu como ser que nasce com direitos dados por Deus: a vida, a propriedade do próprio corpo e a liberdade, direitos que lhe são, portanto, naturais (não criados socialmente). Os humanos podem deles usufruir, isto é, estão aptos a dispor do corpo para, em um ambiente de liberdade, adquirir novas propriedades, que passam a serem vistas como legítimas e legalmente suas. Assim sendo, a propriedade privada é entendida como um direito natural do indivíduo que, por sua livre iniciativa e trabalho, em busca de seus próprios interesses (Smith – 2003), atuando em um ambiente de liberdade, poderá produzir o bem-estar pessoal, que necessariamente resultará, pela ação de uma “mão invisível”, no bem-estar coletivo.

Nas últimas décadas, o metabolismo social do capital deixou-se enveredar pelo neoliberalismo, radicalizando o princípio do interesse próprio - presente no clássico liberalismo - como guia para as práticas sociais e abandonando o mínimo de teses morais, ligadas ao bem-estar social, que nele havia. Com o neoliberalismo, que toma o mercado como novo demiurgo do mundo, tudo e todos são reificados para serem mercantilizados, com valor passível de ser expresso quantitativamente.

Não é preciso muito esforço cognitivo para deduzir do exposto que essa concepção liberal de ser humano desconhece que as circunstâncias histórico-sociais incidem sobre os indivíduos, limitando-os ou estimulando-os, haja vista, por exemplo, a situação limítrofe vivida pela comunidade negra no Brasil e em outros países, de um lado, e as condições de vida dos indivíduos brancos pertencentes à elite econômica, de outro, que lhes possibilitam melhor se saírem na concorrência econômica, social, política e cultural com os demais. Mesmo assim, os liberais entendem que a situação de vida de cada indivíduo ou grupo social são decorrências da competência de cada um, são méritos deles próprios, desconhecendo ou não reconhecendo as determinações da vida social. Por isso, a diretriz para a ação que impõem a todos e todas é a de que cada indivíduo tem que ser empreendedor(a) de

si mesmo(a), competindo com os(as) demais no mercado (local onde atuam agentes econômicos, no qual fazem a troca de bens, mercadorias e serviços por unidades monetárias ou por outros bens, mercadorias ou serviços). Desse modo, cabe ao indivíduo dirigir suas ações pelo interesse próprio, o que faz com que, no contexto hodierno, no qual a racionalidade estruturante das relações sociais é a liberal (ou neoliberal), se tenha diminuído a dimensão pública e ampliado a dimensão privada da vida social, reduzindo cada vez mais os espaços para ações que visem ao bem comum, porque o centro da vida social é o interesse próprio.

De outro modo entende o ser humano o materialismo histórico-dialético. Ele adota “[...] o princípio de que o homem é para o homem o ser supremo” (MARX, 2002, p. 53, grifos do autor), pois “[...] somos ‘criadores de nós mesmos’, da nossa vida, do nosso destino” (GRAMSCI, 1999, Caderno 10, § 54, p. 412).

Diferentemente de uma mônada, para o materialismo histórico-dialético, o humano é, fundamentalmente, um ser de relações, “[...] é um processo, precisamente o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1999, Caderno 10, § 54, p. 412). Ele não se reduz à dimensão individual, como afirma o liberalismo, pois “[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado” (GRAMSCI, 1999, Caderno 10, § 54, p. 413).

Assim concebido, o humano passa a ser entendido como tendo a existência caracterizada como uma totalidade com, basicamente, três dimensões articuladas histórico-dialeticamente, quais sejam: a natural, a sociopolítica e a cultural-simbólica (cf. MARTINS, 2008; SEVERINO, 1994).

O humano é ser natural porque integra a natureza, ou melhor, é natureza, é ser físico-biológico, que sobrevive com a prática produtiva que desenvolve (trabalho³), por meio da qual transforma

³ Trabalho entendido como “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e

a natureza, colocando-a a serviço de suas necessidades. Contudo, o ser humano não desenvolve o trabalho isoladamente, individualmente, mas socialmente, em conjunto com outros indivíduos em determinado contexto, o que o faz, também, um ser social, cuja existência é caracterizada pela prática sócio-política, que o possibilita construir as estruturas sociais viabilizadoras da produção da existência. Na dimensão sociopolítica, o poder é elemento determinante. Trabalhando para garantir a existência e exercitando o poder ao longo da história, para viabilizar as estruturas materiais (economia) e imateriais (como o direito e justiça, por exemplo), que lhe são necessárias ao existir, a humanidade produziu sentidos (rumo) e significados (valor) a esses processos e aos produtos deles resultantes, construindo todo um universo não natural, subjetivo e intersubjetivo, superestruturado, aqui identificado como sendo a dimensão humana cultural-simbólica. Nesta seara, o humano tem na linguagem o elemento marcante, porque por ela pode expressar os sentidos e significados dos produtos e processos que produz ao buscar garantir a própria existência. Desse modo caracterizadas as dimensões que identificam o ser humano como totalidade, cabe dizer que elas não são estanques, separadas, mas articuladas dialeticamente na práxis histórica, até porque deve se tomar a “[...] mediação como uma categoria elementar ao paradigma marxiano” (MARTINS; MARQUES, 2017, p. 62).

controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob a forma essencialmente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”. (MARX, 1999, p. 211 e 212).

Em síntese, pode-se dizer que, para o materialismo histórico-dialético, o humano é um ser natural, sociopolítico e cultural-simbólico, isto é, ser que, historicamente, com o trabalho, com as relações de poder e com a linguagem, constrói-se a si mesmo, produz a própria natureza humana, bem como o mundo ao redor em todas as dimensões objetivas e subjetivas que o identificam. Assim,

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. (GRAMSCI, 1999, Cad. 10, § 48-II, p. 406)

Ao materialismo histórico-dialético, o humano é concebido como construção histórica e, assim, nada nele é dado naturalmente, nem os direitos e as propriedades, como afirma o liberalismo clássico. Na verdade “[...] *toda a assim chamada história mundial nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano*” (MARX, 1991, p. 175 – itálicos do autor) e nada advém de um ser metafísico ou resulta de uma “mão invisível”, pois tudo é construído - inclusive a própria essência humana - pela ação do ser humano na história, em busca de garantir a própria existência.

2.3. As concepções de ser humano e a avaliação da qualidade dos processos educativos

Nenhuma avaliação existe em si e por si mesma. Toda avaliação é feita a partir de determinados parâmetros de referência, embora eles nem sempre se apresentem de modo explícito. As avaliações educacionais não são diferentes: elas nunca deixam de ter parâmetros que guiam o processo. Sejam quais forem as referências avaliativas, a concepção de ser humano está sempre presente, de modo latente ou explicitamente, o que não é tão frequente. De fato:

Considera-se impossível realizar um ato avaliativo sem atender aos pressupostos de ordem filosófica e às concepções de homem, de mundo e de sociedade que acompanham este ato, pois a complexidade do fenômeno avaliativo está permeada por valores, bem como por aspectos culturais, éticos, políticos e ideológicos – e todos esses intervenientes influenciam a dinâmica social da avaliação. Frente a essas afirmações, destacamos que a avaliação se constitui como um termo histórico e social, desde sua origem até suas diversas aplicações, pois toda postura avaliativa adotada, cada enfoque, representa o tipo de sociedade que ela quer servir (SOUZA, 2018, p. 53).

Em outros termos, quando se quer avaliar se a educação escolar ou não escolar desenvolvida em algum momento e lugar é boa ou ruim, é necessário se perguntar: boa ou ruim considerando o quê? As respostas podem ser diversas, mas todas elas de alguma maneira se reportam, direta ou indiretamente, a uma concepção de ser humano, que é socialmente configurada, como dito anteriormente. Desse modo, avaliar significa, sobretudo, verificar se o processo educativo está cumprindo, adequadamente ou não, o escopo que lhe foi apresentado pelas relações sociais e que se apresenta na forma de um modelo de ser humano. Se estiver cumprindo o objetivo de formar o humano de acordo com a concepção hegemônica desse ser no contexto, ela é boa para as relações sociais vigentes e para as forças sociais que nela são hegemônicas, embora possa ser ruim aos(às) que se opõem à dinâmica da vida social e lutam para transformar as relações sociais, orientados por outro paradigma de ser humano.

Desse modo, cabe dizer que não há resultado absoluto, inquestionável, neutro, qualquer que seja a avaliação efetivada, ou melhor, não há resultado avaliativo universalmente “correto” (válido para todos e todas, em todo tempo e lugar), porque ele está sempre referenciado a um modelo de ser humano, que varia de acordo com o tempo e lugar, conforme as forças sociais presentes nele. Muda a referência avaliativa, muda o resultado dos processos de avaliação educacional. Assim concebida, “[...] a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e

produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93).

Caso se adote como referência à avaliação a concepção liberal de ser humano, isto é, como escopo do processo de formação humana o indivíduo que se basta a si mesmo, independentemente das condições histórico-sociais, os resultados esperados é que a escola (se a educação avaliada for a escolar) se volte à produção de competências individuais, cuja aferição da qualidade ocorre por sistemas centrados na identificação quantitativa do mérito de cada um(a), o que possibilita a expressão por meio de ranqueamento. Apesar de esse processo afetar todos os tipos de avaliação, como é o caso da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional (cf. FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009), na configuração hodierna do cenário educacional, ganham centralidade as avaliações em larga escala (de sistemas e de políticas educacionais)⁴, que são externas⁵ ao contexto em que o processo educativo se processa (desenvolvida por governos, instituições estatais e/ou extra estatais, organizações multilaterais/multinacionais) e sem diálogo e participação dos sujeitos educativos, com testes padronizados, por vezes, mundialmente, fornecendo um diagnóstico universal com a divulgação dos resultados (*accountability*), o que propicia a retroalimentação das demais avaliações e dos processos educativos, tensionando-os a se reformularem. Na verdade, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar” (FREITAS, 2018, p. 82).

⁴ Exemplo internacional é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), coordenado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e nacionalmente temos sistemas de avaliação em larga escala, como é o caso do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), formado por avaliações desenvolvidas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia do MEC (Ministério da Educação).

⁵ “Chamamos de avaliação externa toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não.” (SANTANA, 2018, p. 38)

Nesse processo, as condições materiais e imateriais de vida de cada educando são desprezadas, não contempladas nos diagnósticos, como é o caso da situação econômica e do capital cultural que guarda cada indivíduo (duas condições que estão articuladas na realidade concreta), desconhecendo ou não querendo reconhecer as interferências do contexto no desempenho de cada estudante. Diminui-se, sobremaneira, a incidência de aspectos econômicos e histórico-sociais, observados qualitativamente, no processo avaliativo, e amplia-se, desmedidamente, a preocupação em evidenciar os aspectos quantitativos, embora toda métrica quantitativa guarde aspectos qualitativos também.

Esse sistema de avaliação constitui-se como seletivo e classificatório, portanto, excludente. Dele resulta, entre outras, a culpabilização individual do(a) educando(a) e/ou do(a) educador(a) pelo desempenho estudantil, ou das escolas, isoladamente, pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nos limites de suas cercanias. Desse modo, são criadas as condições para premiar-punir (o sistema meritocrático de bônus já foi implantado em algumas redes de ensino público, como é o caso do Estado de São Paulo) os(as) que obtiveram ou não sucesso na competição estabelecida no interior dos sistemas de ensino.

Em síntese, quando o sistema de avaliação toma como referência a concepção liberal de ser humano, induz-se que as escolas sejam regidas por uma tecnocracia habilitada a administrá-las segundo a lógica empresarial (“gerencialismo”⁶), com vistas a obter o sucesso na competitividade com seus pares, considerando a eficiência e a eficácia como foco, motivada pela meritocracia e

⁶ “O gerencialismo vai se constituindo como uma ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho. A ciência gerencialista busca sua legitimidade no campo das ciências exatas as quais servirão de suporte. Sob tais fundamentos, essa ciência vai construindo um ideal do humano restrito à condição de recurso para sua instrumentalização. Essas orientações irão constituir o que Gaulejac (2007, p. 94) chamou de ‘quantofrenia’ ou ‘doença da medida’.” (PIOLLI, 2013, p. 5)

orientada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, o que é próprio dos agentes que atuam no mercado. De fato,

[...] o parâmetro continua sendo a forma de organização empresarial, mas como um processo em constituição no interior do 'serviço público', convertendo-o em 'serviço privado'. A introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas (com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público) que as tornam objeto de sanção/re-direcionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas. (FREITAS, 2018, p. 77-78)

De outro modo ocorre quando é adotada como referência à avaliação a materialista histórico-dialética concepção de ser humano. Ao se conceber o ser humano como ser de relações, como uma totalidade articulada de dimensões natural, sociopolítica e cultural-simbólica, o que se coloca em questão no processo educacional é a formação do sujeito integralmente, isto é, plenamente desenvolvido em relação às três dimensões que o identifica como humano e, assim, a avaliação se volta à identificação qualitativa e não quantitativa desse processo.

A avaliação referenciada na concepção materialista histórico-dialética do ser humano exige que o sujeito educativo seja analisado não como uma unidade simples, como mônada, mas no contexto em que vive, levando em consideração as condições histórico-sociais a que está submetido, pois isso incide sobre o desempenho educativo que tem ou possa vir a ter. Um tipo de avaliação com esse perfil só pode ser bem conduzida por sistemas que considerem "métricas" processuais, contextuais e qualitativas. Assim concebido esse tipo de avaliação, ele colabora com a promoção da educação com qualidade socialmente referenciada.

A expressão da avaliação em forma qualitativa dificulta, senão impede, a construção de ranqueamentos e, portanto, inviabiliza a imposição da lógica meritocrática ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo entendida, a avaliação qualitativa servirá não para premiar/punir, mas para produzir subsídios para

diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem e tomar decisões⁷; se for o caso, definir mudanças de rumo, mas sempre em diálogo, ou melhor, com a participação dos sujeitos envolvidos no processo, algo não contemplado nas avaliações externas, porque não são comprometidas com a emancipação dos sujeitos educativos, porquanto os toma como instrumento a manipular segundo a racionalidade técnica do mercado. Como bem destacou Freitas,

[...] qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. Não levar em conta esse conhecimento já acumulado no interior das escolas é impedir o processo de mudança (cf. Gouveia, 1992). Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (FREITAS, 2005, p. 923)

Segundo a perspectiva materialista histórico-dialética de ser humano, a avaliação, obviamente, não deverá se dar apenas e tão somente no início do processo educativo, de forma diagnóstica, visando a prospectar o que e como os(as) educandos(as) se apropriaram ou não do que lhes foi ensinado ou do que aprenderam, mas também deverá ocorrer nos outros momentos do processo de ensino-aprendizagem: no final dele e durante toda a sua efetivação. Por isso, essa perspectiva avaliativa, nesse sentido, também tem uma dimensão somativa e contínua, de modo a que possa contribuir para retroalimentar todo o processo.

Assim concebida, a avaliação ganha um viés não regulatório, como é o caso da orientada pela concepção liberal de ser humano, mas formativo emancipatório, isto é, não apenas técnico-pedagógico, mas político-pedagógico, porque não se limita a

⁷ A avaliação entendida como fundamento à tomada de decisões é bastante frequente na literatura da área educacional. Por exemplo: tanto Libâneo (1994) quanto Luckesi (2000) afirmam isso.

diagnosticar, descrever o processo educativo, mas a produzir subsídios para que os próprios sujeitos educativos possam conhecer o processo de formação do qual estão participando como educador(a) ou educando(a) e, desse modo, reorientá-lo com vista a se re-construírem e re-construir o mundo ao redor. Isso é um posicionamento político, que exige

[...] abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública. (FREITAS, 2018, p. 129)

Desse modo articulada, com participação, a avaliação se volta ao compromisso ético-político fundamental do materialismo histórico-dialético, que é o de transformar as pessoas e o mundo vivido, humanizando-os e não os coisificando.

À guisa de conclusão

Neste momento conclusivo, apenas serão destacadas três conclusões das asserções anteriormente apresentadas, entre outras que poderiam ser inferidas.

A primeira delas é que não há avaliação educacional que se reduza à dimensão técnica, ou melhor, que seja ético-politicamente neutra, porque toda educação visa à formação de indivíduos com vistas a uma realidade social e também porque a avaliação educativa, explícita ou implicitamente, inexoravelmente guarda uma concepção de ser humano a ser forjado pelos processos de ensino-aprendizagem.

A segunda conclusão é que a concepção de ser humano liberal, na atual fase de desenvolvimento do metabolismo social do capital (o neoliberalismo como racionalidade estruturante do ser social), orienta os processos educativos para que formem indivíduos aptos a integrar o sistema de vida como objetos e não como sujeitos, isto é, promovem a reificação.

Por fim, cabe dizer do exposto que a resistência ao processo da educação como promotora da reificação humana exige que as forças sociais que se posicionam contra a hegemonia vigente tenham muita clareza da concepção de ser humano que pretendem formar pelos processos educativos e ela deve ser a de um sujeito emancipado, apto a produzir a própria história e não a se deixar levar pela racionalidade reinante nas relações sociais.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior: regulação e emancipação*. Avaliação, Campinas/Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>>. Acesso em: 22 set. 2020.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, ed. especial, out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em 23 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce*. Ed. e trad. de C. N. Coutinho; co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez; 1994.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o governo civil*. 5ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau; Série formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez; 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 55 - 66, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (orgs.). *Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 97-129.

MARTINS, Marcos Francisco; MARQUES, Sílvio César Moral. Concepções de natureza humana e educação: idealismo platônico e marxismo originário. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 49-78.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política - Prefácio*. Trad. de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi e Walter Rehfeld. 5ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 12).

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política - livro I*. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo, Martins Claret, 2002.

PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. *Comunicação oral - XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação)*, 2013. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/EvaldoPiolli-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*: São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 37-50.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo, FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar)

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). *Avaliação da*

educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 51-66.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

NARRATIVAS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Inês Ferreira de Souza Bragança

Adriana Varani

Guilherme do Val Toledo Prado

Juliana Rink

Apresentando a *pesquisaformação*

Partilhamos no presente texto *pesquisaformação*¹ que envolve a formação inicial de professoras/es desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) e a continuada, no contexto de parceria com escolas das redes públicas de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Região Metropolitana de Campinas². A assunção da *pesquisaformação* (BRAGANÇA, 2018) implica o compromisso com a produção de um conhecimento científico potencialmente (trans)formador para todos os envolvidos, professoras/es da universidade, estudantes em formação inicial e professoras/es das escolas participantes, em ações realizadas na universidade e nas escolas. Da mesma forma esse compromisso aponta também para ações indissociáveis entre a

¹ “A opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou algumas vezes invertê-las, ressaltando-as em itálico, seguem as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas nos/dos/com os cotidianos criaram para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1036-1037).

² Pesquisa que conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

docência na graduação e na pós-graduação e a produção de conhecimentos implicados com as escolas e com as professoras³ em movimentos de ensino-pesquisa-extensão.

Tomamos como campo de trabalho o estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EP376) e Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EP911), ofertadas para turmas dos períodos diurno e noturno. A carga horária dedicada ao campo de estágio é de 30 horas no primeiro semestre (EP376) e 60 horas no segundo (EP911), e o trabalho desenvolvido na escola se assenta na compreensão de que o estudante de Pedagogia é um professor/a-pedagogo/a-pesquisador/a em formação. Nesse sentido, o estágio tem como marca o movimento reflexivo sobre a prática escolar, consistindo em um campo de pesquisa e de (trans)formação.

A proposta nas referidas disciplinas tem como eixo central possibilitar a reflexão sistemática sobre a organização do trabalho pedagógico no cotidiano de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do entrelaçamento entre a memória das experiências escolares, as contribuições das disciplinas já cursadas na graduação em Pedagogia, de textos para discussão teórico-metodológica e a prática de ensino vivida no estágio supervisionado.

Vale ressaltar que, ao longo dos últimos anos, o grupo de professoras/professor da área de estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental, autoras e autor deste capítulo, foi delineando movimentos de aproximação das escolas, por meio do acompanhamento dos estágios supervisionados. Em 2018 e 2019 foi possível a construção de um diálogo mais efetivo com quatro

³ Considerando a significativa presença feminina no magistério, em geral, e dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial; bem como a centralidade das questões de gênero na problematização histórica, política e epistemológica da formação, optamos por usar “professoras/es” quando nos referirmos a abordagens gerais sobre o campo e apenas pelo feminino quando tratarmos da especificidade desta pesquisa, o mesmo se aplica as/os estudantes em formação inicial.

escolas que recebem sistematicamente nossas estudantes. A seguir, em 2020, vivenciamos um cenário de interrupção dos estágios que, em função da pandemia de Covid-19 e por deliberação da Faculdade de Educação, foram retomados apenas para os alunos formandos. Apesar de um número significativamente menor de estudantes matriculados e das condições singulares de realização remota das atividades de estágio; permanecemos em contato com as escolas parceiras, inclusive na abertura para o diálogo sobre os dilemas postos no trabalho docente em tempo da pandemia.

Desenvolvemos uma proposta de ensino-pesquisa-extensão, envolvendo um trabalho articulado entre a escola básica e Faculdade de Educação. Das escolas visitadas, quatro (duas da rede estadual de ensino e duas da rede municipal) mostraram-se receptivas e abertas ao convite. Para além de receberem um grupo de estudantes para estágio, a proposta envolvia estar mais próximos do cotidiano escolar e das professoras por meio da realização de encontros nas reuniões de trabalho coletivo das professoras na escola, contando também com a participação dos estagiários nesses encontros ao longo do semestre. O objetivo central da proposta tematiza a reflexão sobre a prática pedagógica, em uma formação (com)partilhada e foi sistematizada por meio do oferecimento do Curso de Extensão *“Narrativas docentes: organização do trabalho pedagógico - múltiplos olhares”*⁴, cujas atividades incluíram a presença em reuniões nas escolas, a participação das professoras em nossos grupos de pesquisa e um encontro final realizado nas dependências da Faculdade de Educação da Unicamp.⁵

⁴ Proposta desenvolvida no ano de 2020.

⁵ As iniciativas aqui narradas estão vinculadas ao projeto CNPq intitulado *“Narrativas de Formação na Escola e na Universidade”*, CAAE 99177318.0.0000.8142, e ao projeto FAPESP Formação Inicial e Continuada de Professoras/es: Contribuições da Abordagem Narrativa (Auto)Biográfica.

Duas redes, quatro escolas⁶, diversas histórias, experiências singulares...

3.1. Diálogos entre ensino, pesquisa e extensão

No contexto das aulas nas disciplinas na faculdade, as estudantes em formação inicial retomam, por meio de dinâmicas, suas experiências como alunas/os dos anos iniciais do ensino fundamental. As imagens sobre a docência, a organização do trabalho pedagógico, as relações humanas no cotidiano escolar apontam para concepções e práticas pedagógicas que, ao longo dos encontros, dialogam com conhecimentos construídos nas diversas disciplinas do curso de Pedagogia e a experiência do cotidiano escolar. Saberes e experiências que vão sendo registradas nos portfólios reflexivos (SÁ-CHAVES, 2005) e diários de itinerância com palavras clínicas, filosóficas e poéticas (BARBIER, 2002). O convite é para que escrevam reflexivamente sobre as experiências, que colecionem histórias e, em três momentos do semestre, escrevam narrativas pedagógica.

As alunas das turmas de 2018 e 2019 foram orientadas/os a escolherem uma dentre as escolas que aceitaram a parceria supracitada. Fizemos as distribuições e ajustes necessários em relação aos horários e turmas. Os encontros na escola tiveram como objetivo favorecer *espaçostempos* de reflexão e partilha, no contexto da formação inicial e continuada, junto às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas rede pública municipal e estadual de Campinas e graduandos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. As dinâmicas propostas procuraram favorecer a partilha de experiências sobre as práticas de estágio, experiências formativas e a prática pedagógica. Algumas propostas foram comuns às quatro escolas, favorecendo

⁶ Apresentaremos as escolas por meio de siglas, EMEF para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e E.E. para Escolas Estaduais, seguido de abreviatura criada para especificar cada uma.

desdobramentos e reflexões com cada um dos grupos de professoras. Outras foram específicas e realizadas a partir de demandas e questões emergentes do cotidiano escolar. A seguir partilhamos algumas das experiências.

A leitura do texto “Ninguém nasce feito, na E.E.M.A., vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1993) disparou uma reflexão circular sobre encontros e desencontros com a docência, sobre a perspectiva de um processo formativo que se dá no entretecimento de múltiplas dimensões da vida pessoal, acadêmica e profissional. Em uma das rodas escutamos o desabafo de uma professora já em processo de aposentadoria e desalentada com a docência: *“Estou me desfazendo... terminar assim é triste...”*. Um abatimento forte e melancólico da professora, mas que não fala apenas dela, aponta, sim, para o não investimento das políticas públicas na direção da carreira profissional docente. Nesse encontro, contamos com a presença de Maira Trentin, uma estudante de Pedagogia, que escreveu uma narrativa sobre a experiência de ouvir a professora, experiência essa que poderia ser desanimadora para aqueles que estão trilhando o caminho da formação inicial, mas que assumiu outros sentidos na fala da estudante.

“Escola Estadual M. A.

- “Queria ter parado antes para guardar somente as boas memórias”.

Com esta frase começamos o momento de trabalho coletivo com as professoras da escola, gestão, professores da disciplina de estágio do curso de pedagogia da UNICAMP e euzinha, estagiária da turma do 5º ano A - manhã.

Ao se dar conta de que seu comentário tinha gerado bastante impacto, a professora, que está em vias de se aposentar, diz que não quer desencorajar as novas educadoras no processo de estágio. Passa os olhos por mim e, com desânimo, cala-se...

Desencorajar... Há um leão rugindo em meu peito. E entre os rugidos é possível ouvir letra por letra: EDUCAÇÃO. Este leão é voraz, consome todos os meus pensamentos, canaliza todas as minhas energias para uma mesma causa: EDUCAÇÃO. Sim, eu acredito na educação.

E não acredito, pois tive a melhor experiência escolar de todas, ou porque meus professores da graduação em pedagogia dizem que tudo ficará bem quando eu pegar meu diploma. Muito pelo contrário... Eu acredito na EDUCAÇÃO, pois olho ao meu redor e vejo um mundo doente. Tenho marcas em minha história por péssimos

profissionais com jaleco branco e giz na mão, tenho marcas dos dias e noites ansiosa frente às provas, tenho marcas de sentir medo da figura hierárquica e autoritária sentada em cadeiras acolchoadas em uma sala com ar condicionado. Apesar de ressentir as marcas que tenho, admito que sou feliz por tê-las, pois sei que há pessoas que não têm a possibilidade de receber as marcas da escola, e esta não-marcação gera consequências ainda mais doloridas na vida de uma pessoa.

É por isso, e muito mais, que eu acredito na EDUCAÇÃO. Ouvir aquela professora com receio de me desencorajar me levou a questionamentos: O que houve com aquele leão? Para onde ele foi? O que (ou quem) o domesticou? E se o dela foi domesticado, o que pode acontecer com o meu...?

Creio que as histórias pessoais compõem nossa identidade profissional e este com certeza foi um encontro que impactou meu processo de me reconhecer professora. A professora a se aposentar e a estudante a conhecer os segredos da sala de aula... como se daria essa relação??? O relógio indica o fim da reunião, precisamos todos nos levantar e seguir para as demandas do dia.

Alimento meu leão com um pouco de esperança e sigo meu caminho em busca de completar minha carreira recebendo minhas estagiárias de braços abertos e sorriso no rosto, disposta a rugir juntas pelos novos desafios da nossa profissão”.

(Narrativa, Maira M. Trentin, maio de 2018).

Nesse texto, a tessitura produzida entre professoras, narrativa oral da professora em processo de aposentadoria e narrativa escrita pela estagiária, uma alquimia que abre caminho para a reafirmação da docência como construção intensamente singular-plural ao indicar contextos sócio-históricos de não investimento na carreira profissional docente e, ao mesmo tempo, dos diferentes modos como somos de forma singular atravessados por esses contextos.

Também na discussão do referido texto foi marcante quando, no final do encontro, uma professora comentou: “*Há quanto tempo não tínhamos um momento para leitura de um texto em nossas reuniões...*”. O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) foi instituído pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008), fruto de longa trajetória de luta para garantia do tempo de planejamento, estudo e avaliação, incorporados à carga horária de trabalho. Sabemos que essa legislação não se efetivou em muitos estados e municípios e naqueles que contam com essa garantia, o tempo de encontro nas escolas é, muitas vezes, tomado por demandas administrativas ou mesmo pedagógicas referentes às

avaliações em larga escala, relatórios e outras exigências que, conforme sinaliza a literatura, têm intensificado e precarizado o trabalho docente.

3.2. Partilha de narrativas pedagógicas

Tendo como referência uma epistemologia dialógica, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, desenvolve trabalho com narrativas, com ênfase em narrativas e pipocas pedagógicas. Por narrativas pedagógicas entendemos:

[...] textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na família das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. (PRADO, FERREIRA; e FERNANDES, 2011, p.145).

Já as pipocas pedagógicas (CUNHA, 2013) são narrativas curtas, breves, que procuram não trazer explicações, pequenos textos que explodem como alegorias abertas a múltiplos sentidos e interpretações.

Nos encontros de *pesquisaformação* realizados com as escolas, priorizamos espaçostempos para partilha oral de narrativas de experiências das professoras sobre a organização do trabalho pedagógico, os encontros e práticas vividos com as estagiárias em formação. Além da partilha oral, levamos narrativas para leitura e reflexão na roda de conversa, favorecendo a circulação e a reconstrução de saberes do cotidiano. Em duas das escolas parceiras, convidamos as/os professoras/es para escrever suas narrativas e histórias e tivemos alguns retornos.

Em uma das escolas municipais participantes da pesquisa, EMEF E.L., após a leitura das narrativas, solicitamos que, em grupos, as/os professoras/es produzissem uma imagem como metáfora do texto lido, uma narrativa visual. Conversamos entre nós sobre nossa dificuldade com outras linguagens, que acaba levando-nos a priorizar a linguagem verbal e escrita no trabalho com as crianças e adolescentes, a despeito delas viverem intensamente as múltiplas linguagens em suas vidas cotidianas.

Retomando os registros feitos em encontros realizados nas escolas, percebemos que foram férteis as reflexões sobre o processo cotidiano de construir a docência, os modos de *aprender-ensinar-aprender* e de organizar o trabalho pedagógico. Foram várias experiências partilhadas sobre planejamentos refeitos a partir dos movimentos da vida e dos encontros na escola. A discussão caminhou para sentidos de uma postura crítica quanto à “vocação”, afirmando a “profissionalização” enquanto movimento que inclui formação, carreira e condições de trabalho (HARGREAVES, 1998).

Na E.E.S.P. professoras/es rememoraram a formação acadêmica que realizaram no “antigo magistério”, destacando a importância dos conteúdos e métodos das áreas específicas, questionando o fato de que a graduação em Pedagogia não estaria abarcando essa formação, antes tão bem realizada pelo magistério. Foi, entretanto, significativo ter conosco a estudante Karina Matsuguma, bolsista de Iniciação Científica participante da pesquisa, pois ela informou ao grupo que a matriz atual do curso de Pedagogia da Unicamp⁷, contempla essas áreas de conhecimento e formação, fato que não minimiza a necessidade de problematizar as dinâmicas de formação da graduação.

Na EMEF A.C. trabalhamos com a dinâmica do Baú de Memórias, tendo como tema de um dos encontros “A escrita de narrativas docentes - convite para a escrita de narrativas pedagógicas e/ou pipocas sobre experiências significativas da prática docente na EMEF A.C.”. Solicitamos previamente que as professoras levassem

⁷ Catálogo do Curso de Pedagogia 2017.

para o encontro um objeto significativo de sua trajetória de formação e/ou atuação profissional na escola. Ao chegar na sala cada um foi convidado a colocar seu objeto em uma mesa.

Iniciamos assistindo o vídeo “Só dez por cento é Mentira (cena extra)”⁸ e conversamos sobre o modo como cada um de nós lida com os guardados pessoais; foram vários depoimentos, desde os que têm a prática de guardar e colecionar objetos e “presentes” escolares, até aqueles que descartam tudo o que é relativo à escola. Caminhamos no sentido de chegar aos objetos que foram trazidos para o encontro, cada um então foi pegando seu objeto que já estava sobre a mesa e narrando para os colegas a história que o envolve.

Cartas, estojo, materiais de trabalho docente, conchas, fotos, uma edição do jornal da escola... Objetos de memória que nos levaram a refletir sobre temáticas que circularam em torno: 1) das relações *construídas com a escola*, passando pela narrativa de alguns sobre o desejo de estar naquela instituição, destacando o acolhimento que tiveram pela direção e estudantes e a gestão com visão e práticas pedagógicas; 2) *a importância do registro* da história/memória docente e da escola por meio de “guardados pedagógicos” e 3) sobre a *prática pedagógica*, em uma trama que inclui a construção de saberes com as crianças e turmas, trabalho desenvolvido sobre a história e o nome da escola com a produção de documentários, os diferentes modos de organização das turmas, diversas formas de produzir a aula e o grande interesse dos alunos da escola pelas aulas de educação física e artes. Nesse encontro contamos com a presença de duas estudantes do curso de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica e foi especial a circulação e produção de saberes pedagógicos em diálogo.

Retomo hoje os fios do trabalho realizado com as escolas no ano de 2019. A princípio, as memórias dos encontros não são tão vivas como os de 2018. É verdade que foram menos encontros, mas..., ao abrir a pasta do computador e ler todos os registros,

⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXfH5jp9WRk>. Acesso em 23 de abril de 2019.

desde as trocas de e-mails do nosso grupo, os escritos aleatórios até as narrativas, nossa, vi potência pulsando!

Lembrei do inventário, dispositivo proposto pelo Gepec, vou trabalhar com ele! Acho que já comecei... Vou fazer uma sistematização do que encontrei de material digital e também dos guardados em papel...

(Livro da vida, Inês Bragança, 14 de setembro de 2020)

Quantitativamente tivemos menos encontros em 2019, a intensidade do trabalho docente nos tomou, tanto na universidade como nas escolas. Quando entramos em contato para agendamento, uma das escolas nos deu um retorno de que seria possível realizar apenas um encontro a cada semestre, pois as demandas estavam intensas e o tempo coletivo que dispõem é pequeno. Um trabalho que se intensifica e acelera, em detrimento de *espaçotempos* de narrativa, memória e formação. Mas como os acontecimentos e experiências não se limitam à contabilidade de horas, seguimos subvertendo *cronos*.

Na EMEF E.L., retomamos o trabalho por meio da “Dinâmica do Olhar”, diversas imagens que nos permitem “ver em 3D” foram distribuídas, dependendo do ângulo, da direção, da perspectiva. Depois do exercício simples para alguns e difícil para outros, as/os professoras/es compartilharam seus sentimentos: “quando se consegue ver além é maravilhoso”; “não é o olho que está vendo, é o cérebro que está processando, ajusta o olho e o processamento que muda”, “não podemos olhar nossos alunos de uma forma só, tem coisas que estão muito além do que se apresenta a primeira vista”, “a primeira imagem não é o que diz tudo”, “um olhar aprendido, a disponibilidade”, “o tempo de cada um, a possibilidade de partilhar com o outro”, as diversas formas de olhar como “generosidade conosco e com o outro”.

Um olhar que pergunta, que não se conforma com a primeira resposta, olhar inconformado, filosófico, que dá outra oportunidade para si e para o outro. Bakhtin (2011) nos ensina a importância do olhar do outro sobre nós, a exotopia, o excedente de visão, a possibilidade de ver o que nós mesmos não conseguimos perspectivar. Pensando no corpo como uma totalidade rizomática e complexa, tomamos o olhar como metáfora

dos sentidos todos, não apenas na visão em sentido estrito, a exotopia como percepção do outro pela complexidade da linguagem corporal em seus sentidos. A escola é lugar do corpo, da vida toda pulsando, ela pulsa na escola e na formação.

Acordei feliz, animada, o encontro de estágio hoje será na EMEF E.L., escola localizada em San Martin, periferia de Campinas...

(Livro da Vida, Inês Bragança, 30 de setembro de 2019)

O Seminário de Reflexão sobre Práticas Educativas, na EME E.L. foi realizado em sua oitava edição. A proposta partiu de um coordenador pedagógico que, compreendendo a escola como lugar de construção coletiva do conhecimento, convidou as professoras para partilharem seus fazeres. *“Mas esse conhecimento é importante?”*, a trajetória construída por elas diz que sim, é muito importante, *“um saber próprio da F. e que pode me servir”*. E as professoras comentaram: *“2019 foi um ano atípico, como saiu o seminário no meio de tudo isso?”*. O fato de estarem no 8º. Seminário indica a potência do trabalho coletivo, resistência, construção só possível por ser tecida em grupo. Estamos todos *“por aqui, sobrecarregados, mas não podemos perder esse momento”*.

Para nós professoras/professor de estágio, as alunas da Unicamp e doutorando vinculado ao Programa de Estágio Docente, Joelson Moraes, que estava conosco, foi uma manhã de encontro, de acontecimento, de experiência, a escola ensinando a universidade!

Oi, Paulo!

Nossa, estive lá ontem pela manhã. Para mim foi um misto de sentimentos, reflexões, emoção...

Vi materializado ali muito da nossa luta pela educação e pela formação de professoras/es. Pedagogia Freinet, literatura infantil, propostas interdisciplinares, inclusão, temas pulsantes vividos pelas professoras/es e crianças na produção cotidiana da escola. Na partilha de experiências, uma formação de dentro da escola. Lembrei do primeiro dia que visitei a EMEF E.L., em 2017. Você foi me apresentando os espaços e me contanto um pouco do que faziam e eu fui me encantando, querendo ficar... Voltei, fiquei, como professora dos anos iniciais que está na universidade, é na escola pública que encontro sentido para minhas práticas, reflexões e pesquisas.

As estudantes de estágio continuam todos os semestres na escola e nós também, em encontros para pensar a prática pedagógica, partilhando narrativas.

Mas lembrei também de quando, em 1994, acompanhava o trabalho da professora Célia Linhares, minha orientadora de Mestrado, no CIEP Rui Frazão, em Niterói. Lá vivemos a construção coletiva de um “Polo de Memória e Narração”, espaço, roda de conversa para partilha de experiências entre as professoras.

Emocionada fiquei pensando, e comentei com Joelson em nosso almoço-conversa, logo depois do Seminário, as lutas que vamos empreendendo nas brechas do cotidiano, não têm sido em vão. Há algumas décadas - e muito mais - lutamos pela escola democrática, plural, laica, comprometida com as classes populares. Lutamos pela escola como espaço-tempo potente de formação, de construção do conhecimento pedagógico, no Seminário de ontem vimos esse caminho de construção.

Uma observação relevante: Rui Frazão, irmão da Profa. Celia Linhares, é um dos desaparecidos políticos da ditadura militar, está entre aqueles que as famílias nunca tiveram o corpo para uma despedida. Edson Luís de Lima foi um estudante morto por policiais também durante o regime militar. Que o nome dessas escolas continue nos inspirando e fortalecendo!

Gratidão por ter me apresentado e acolhido de forma tão especial nessa escola, Paulo! Seguimos, abraço muito forte.

(Mensagem de WhatsApp, Inês Bragança, 01 de outubro de 2019).

Com E.E.S.P. estreitamos nossos diálogos, passamos a conversar com dois pequenos grupos de docentes no horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). A proposta consistiu no desenvolvimento de um projeto que pudesse articular reflexões (com)partilhadas entre nós e ser trabalhado, também, pelas estudantes estagiárias com as diversas turmas. Qual o tema problematizar? Em nossas conversas a questão das relações interpessoais, veio imersa em narrativas de muitos atritos entre as crianças, cobranças das famílias.

Por meio de dinâmicas produzimos imagens sobre as experiências de relações sociais na escola, partilhamos as histórias oralmente e por escrito. O tema da diversidade também foi colocado, “*como tratar todos de forma “igual” se são muitas as diferenças*”? Hoje celebramos a presença da diversidade na escola, o que nos desafia a desenvolver a sensibilidade, a produzir alternativas a partir do vivido e a construção de respostas éticas, responsáveis e responsivas frente às situações.

No dia 12 de junho de 2019 participei de um encontro formativo com as docentes. Cheguei às 11h e esperei apreensivamente o momento da conversa. Fui bem recebida.... A professora Adriana Varani estava presente para mediar a discussão sobre as relações interpessoais dentro do contexto de sala de aula e, para isso, propôs uma atividade de registro escrito ou de desenho. O registro seria sobre as inquietações que ocorrem e que as profissionais consideram importantes a serem abordadas. [...] As profissionais iniciaram a conversa com histórias de alunos que afirmam serem problemáticos. Ouvi histórias de criança que não quer entrar na escola, de menina que se veste de menino e de criança que falta incessantemente... (Narrativa, Larissa Ré, 12 de junho de 2019).

Em roda, professoras da escola básica, coordenadora, professora da Unicamp e aluna do curso de pedagogia, um pequeno grupo tecendo fios, aprendendo e ensinando.

Na E.E.M.A., recomeçamos pelos agradecimentos, apresentações, partilha de informes sobre a organização do estágio. Tínhamos pensado em nos dividirmos em pequenos grupos para partilhar as experiências, mas a conversa acabou seguindo coletivamente. A coordenação pedagógica partilhou conosco informações sobre a dinâmica da escola que teve mudança de direção em junho de 2019, a biblioteca que foi organizada, os materiais didáticos estão disponíveis no site da SEE e o destaque para melhoria do resultado da escola nas provas de matemática do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e na Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escola teve 7.1 de nota e agora fixaram como meta 7.3. Observamos no depoimento da coordenadora a importância atribuída aos movimentos de organização interna da escola em resposta às demandas do sistema de ensino, com destaque para as avaliações externas que assumem um lugar de centralidade na organização do trabalho docente e pedagógico nas escolas.

Mas, é possível perceber, também, pequenos movimentos que dão a ver possibilidades de lógicas outras... Uma das professoras destacou a documentação pedagógica realizada pelas estagiárias, por meio do registro das atividades que realizam, como forma da escola se contrapor a eventuais resultados que não correspondam às

exigências externas. Sobre as contribuições da presença das estagiárias na escola, uma professora fez referência ao desenvolvimento de ateliês: *“Elas estão me ajudando a olhar o que não via antes”*. Em uma *“turma agitada, mas com alunos muito inteligentes”*, conforme fala de uma das professoras, as estagiárias trabalham em duplas com alunos da própria classe e eles seguem aprendendo e *“melhorando”*.

Nesse ano ainda voltamos a realizar o encontro *“Café com professoras/es”*, que se constitui de espaço importante no qual recebemos os docentes supervisores de estágio para momento de socialização e avaliação do processo vivenciado ao longo do semestre. Foram feitos em dois momentos, um para a turma do diurno e outro para a turma do noturno. Considerando ambas realizações, participaram além de quatro professoras de escolas parceiras, a professora Daniela dos Anjos, da Universidade São Francisco (USF) e suas alunas da Pedagogia. No encontro ocorrido com a turma do diurno, houve oportunidade de contar com visitas das estudantes de uma das escolas parcerias, por volta de 30 crianças, que realizaram uma visita ao prédio da FE e atividades orientadas na biblioteca⁹.

E, assim como ouvimos anteriormente, novamente a afirmação de que 2019 foi *“um ano atípico”* ...

3.3. E no meio do caminho, uma pandemia... de um ano *“atípico”* a um ano *impensável*...

Foi significativo encontrar em nossos guardados os registros que *“o ano de 2019 foi atípico”*. Por que foi considerado desse modo por duas escolas, uma estadual e outra municipal? Quais seriam as alterações no espaço, tempo e dinâmicas que levaram professoras de duas redes diferentes a mesma observação?

Mas se 2019 foi *“atípico”*, o que dizer de 2020? Um ano *impensável*, se colocou fora dos pensamentos já pensados, dos

⁹ As atividades foram realizadas pela bibliotecária Simone Lucas Gonçalves de Oliveira.

caminhos conhecidos e já percorridos, nos tirou o chão, nos levou ao luto pela perda de milhares de vidas ao redor do mundo e hoje, mês de outubro, quando escrevemos, mais de 159.000 no Brasil. Estamos vivendo a maior crise sanitária, de saúde que já atravessamos, aliada à uma crise política e social sem precedentes. Na universidade e na escola fomos tomados pela perplexidade. Pessoalmente paralisamos, estado de choque; institucionalmente nos disseram para seguir. Sim, é isso, o semestre continuou na universidade, após um breve período de interrupção, seguiu também nas escolas estaduais de São Paulo e municipais da região metropolitana de Campinas. O que fazer? Como prosseguir?

E os universitários que dispõem apenas de um celular, com pacote de dados limitado, que moram com muitas pessoas, sem espaços adequados ou condições de produção para acompanhar as aulas? E as crianças e jovens das escolas públicas? Muitas perguntas nos tomaram, dúvidas, não saberes e o tempo pandêmico da vida seguiu lentamente, tempo de introspecção. Contudo, o tempo institucional pareceu correr acelerado: elaboração de plano emergencial para ensino remoto na Unicamp, discussão intensa nas diversas comissões, horas infindáveis de reuniões. Nas escolas, após uma breve interrupção, o retorno das “aulas” por meio remoto, reuniões *on-line*, cobrança e controle de horários, postagem de atividades, busca ativa aos estudantes e suas famílias.

Na universidade e na escola, a transposição da intensificação do trabalho docente do presencial para algo virtual que ainda estávamos – e estamos – tentando compreender.

Se as lógicas institucionais trouxeram a preocupação com o calendário acadêmico, com os conteúdos a cumprir, vimos e sentimos na pele e de muitas formas com nossos muitos outros que professoras e professores se reorganizaram para mobilizar os processos formativos possíveis. O desejo foi o do encontro, da partilha de notícias, do acompanhamento, da mediação, de ações mitigadoras... As orientações e cobranças dirigidas ao trabalho docente, parecem não querer dar a ver as diferenças e as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, por meio da construção de um

discurso de simples transposição da presença humana e intensa dos corpos na e com a escola e com universidade para a tela retangular, exigindo padrões muito delimitados para o trabalho docente e o tempo cronometrado para realização de atividades.

Nesse cenário, pulsava a indagação: e o nosso trabalho com as escolas no ano de 2020? E a *pesquisaformação*? No tempo de discussões internas da Faculdade de Educação sobre como procederíamos com as turmas de estágio, tempo esse lento e necessário para muitas reflexões, idas e voltas coletivas; nós, professoras e professor de estágio que aqui partilhamos essa reflexão, seguimos conversando com nossas turmas, refletindo sobre a vida, contando histórias para “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019). Nos diálogos com as turmas veio a possibilidade de agendarmos um encontro online para partilha de experiência, para que professoras da Região Metropolitana de Campinas, e de municípios próximos, nos contassem sobre como estavam reinventando a vida e a docência naquele momento impensável.

Organizamos, então, duas rodas de conversa com professoras e professores da escola básica, encontros férteis onde circulou a acolhida, a docência como amorosidade e a assunção de uma perspectiva profissional que se preocupa com a formação humana. Ouvimos relatos de escolas que, em primeiro lugar, se organizaram para, solidariamente, atender às comunidades locais em suas necessidades alimentares e de higiene em um contexto pandêmico de perda de empregos, especialmente dos que atuam no trabalho informal, diaristas. Mas escolas que também fizeram contatos com as famílias, realizaram um movimento de busca daqueles que não responderam, organizaram grupos de WhatsApp, passaram a trabalhar com plataformas *online*, chamadas de vídeo, prepararam material para que as famílias pudessem pegar nas escolas, entre outras.

Depois do tempo necessário às discussões coletivas, na Faculdade de Educação, definimos pela continuidade dos estágios no curso de Pedagogia, apenas para as estudantes formandos de 2020. Nossas turmas tiveram uma grande redução, passamos a trabalhar com pequenos grupos. Enviamos mensagem para as

escolas, nos disponibilizamos ao diálogo e contribuições possíveis de forma remota. Esse processo nos permitiu aproximação da E.E.C.G. e continuamos o contato com a escola EMEF E.L.

Ambas nos acolheram e nelas encontramos na escola um coletivo de professoras e gestores escolares comprometidos com a educação pública, democrática e socialmente referenciada! O coletivo docente deu continuidade às atividades possíveis de contato, acolhimento e mediação de processos de ensino-aprendizagem.

Do contexto da EMEF E.L., quatro formandas realizaram seu estágio remoto. Drielly traz um dilema posto neste momento, refletida por ela na relação com a professora em que estagiou.

“Escreva uma narrativa sobre suas experiências no estágio remoto”, nos pediu a professora. Confesso que achei que não teria nada a compartilhar. Eu não conheço as crianças ou a professora que ficou responsável por mim; nunca estive e nunca estarei em sala de aula com elas. Que prática pedagógica eu experienciaria neste estágio? Sobre o que narraria?

Pois bem.

A professora que me acompanharia neste estágio, marcou um encontro para nos conhecermos melhor. Foi reconfortante, e até mesmo motivador perceber o interesse dela em me acolher. Mas em relação ao estágio, continuava cética.

(...) A escola fica localizada em uma comunidade muito carente, e pouquíssimos alunos têm acessado a plataforma oferecida pelo estado (3 crianças, de 24). Há diversos motivos que justificam esses dados, entre eles, impossibilidade de acesso ou dificuldade no manejo das plataformas. O ensino remoto traz à luz uma série de injustiças, de impedimentos de acessos, e traça uma linha entre quem pode e quem não pode estudar. Falando sobre como tem sido essa experiência de ser professora à distância, Vivi me diz: “OU FAÇO ALGO E ASSUMO QUE ESTOU EXCLUINDO MUITAS CRIANÇAS, OU NÃO FAÇO NADA...”

Essa frase me tocou, me atravessou. Há dias está em minha cabeça. Me lembrei do trecho de Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e meus receios acerca da validade desse estágio se esvaíram completamente.

Posso dizer que perdi o sono pensando em possibilidades, e sugestões para oferecer a Vivi. Que atividades seriam possíveis, dadas essas condições e procurando alcançar a todos? Qual a nossa concepção de conhecimento? É possível estarmos onde o nosso corpo não está? Em meio à tantos questionamentos, me vem à mente uma certeza: Vivi é uma boa professora.

(Narrativa de Drielly Martins Tonela, julho de 2020)

Drielly traz o dilema da desigualdade social no interior da educação escolar em tempos de pandemia. Quem tem acesso? Quem está excluído não por conta apenas da realidade educacional, mas também da realidade econômica e a desigualdade social do contexto nacional? E com ela também as nossas angústias deste tempo de formar remotamente.

Na E.E.C.G., nossas alunas formandas buscaram apoiar professoras e crianças nas atividades enviadas, desenvolveram o projeto “Narrativas das crianças da E.E.C.G.: a pandemia da COVID-19 e o isolamento social” e são elas que nos contam sobre a experiência vivida com as crianças, com a escola e com as professoras...

Ao mesmo tempo do início do semestre deu-se também o início da quarentena em decorrência da pandemia do COVID-19 no Brasil. As disciplinas da faculdade foram seguindo de forma remota e a vida também. Um dia de cada vez, uma semana por vez. Esse está sendo meu lema diário para dar conta de acompanhar tudo o que está acontecendo no mundo externo e no meu mundo interno.

Nas escolas por sua vez não foi diferente, todas tiveram que migrar suas atividades para serem realizadas de forma remota, via tecnologia ou não. Aos poucos fui me inteirando de como estavam as professoras com essa nova rotina repentina e seus desafios incalculáveis, assim como estava sendo para as crianças esse momento inusitado. Eram tantas incertezas além das minhas... Um dia de cada vez, uma semana por vez.

Com a disciplina de estágio foi ainda mais desafiador pois, como conciliar um espaço formativo de maneira remota em plena pandemia? Aos poucos fomos descobrindo que era possível, desafiador, mas possível.

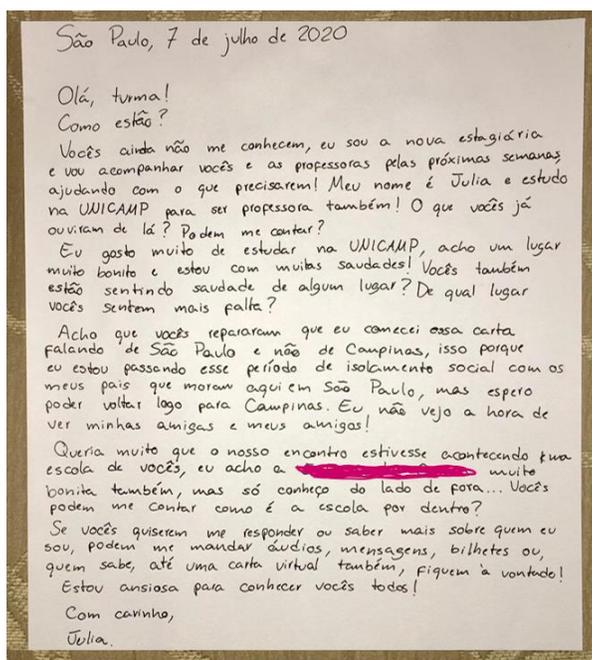
O primeiro passo foi o contato com a escola que já estava previamente acontecendo para o estágio presencial e foi adaptado ao remoto. Fomos recebidas em meio a uma reunião de ATPC online da escola onde conversamos sobre as nossas intenções para tentar alinhar ao trabalho em andamento da escola. As professoras mantinham contato com as crianças e famílias pelo aplicativo WhatsApp e avaliavam semanalmente a quantidade de atividades conforme recebiam as repostas.

Fomos acolhidas desde o começo para acompanharmos também as reuniões do grupo e fomos tendo contato com alguns desses desafios da distância. Um deles era o de seguir mantendo um vínculo das crianças com a escola, ter o contato das famílias e poder manter um ritmo de trabalho que acolhesse todo mundo. [...]

Estávamos em três estagiárias e cada uma acompanhou um ano (todas as turmas), criamos um projeto comum que poderia seguir caminhos diversos a partir das vivências de cada uma durante o período do estágio. O projeto teve como princípio ouvir as crianças

sobre tudo o que está acontecendo e pensando em manter um vínculo afetivo com a escola [...]. E assim que tive meu primeiro contato com o grupo me apresentei com uma imagem de uma carta escrita por mim e um áudio com sua leitura.

(Narrativa, Julia Smidt Oliveira, agosto de 2020)



(Carta, Julia Smidt Oliveira, agosto de 2020)¹⁰.

Júlia, Raquel e Giovanna escreveram cartas, fizeram desenhos para as crianças, contaram histórias, enviaram materiais para leitura, incentivaram a escrita. Elas também estiveram em contato com as professoras e muitas vezes em nossos encontros dissertam “elas estão sobrecarregadas, imagina dar reposta para todas as crianças”, sim sobrecarregadas e preocupadas, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que seguem reinventando a vida e a docência.

Sobre a experiência vivida, Raquel partilha conosco...

O contato com as crianças e suas famílias acalmou muito as saudades que sinto de estar em sala de aula aprendendo em meus estágios com as professoras, com minhas

¹⁰ Tarja colocada sobre o nome da escola.

colegas e com as crianças. Essa experiência fez crescer em mim a esperança de que essa situação de educação à distância seja realmente apenas uma excepcionalidade, uma medida tomada para reduzir os danos de uma crise que já é grande o suficiente para ocupar nossas cabeças e corações por meses, senão anos. Saio dela ainda mais crítica da educação à distância, solidária às famílias, crianças e professoras e ciente da importância que nós, educadoras e educadores, temos para a educação brasileira. (Narrativa, Raquel Oliveira Gualberto de Souza, agosto de 2020)

Sim, Raquel, nós também assim desejamos, é esse o desejo de futuro que nos toma, que o deslocamento produzido por essa experiência siga nos ensinando que escola e universidade são *espaçotempos* que desejamos seguir habitando com nossos corpos e direito a muitos cheiros, sabores, imagens e, especialmente, abraços. Que seja lugar de gente que circula, que chora e que ri junto. Que seja lugar de histórias e vozes de crianças, jovens, adultos, idosos, lugar de profissionais da educação reconhecidos e valorizados pelo trabalho que realizam.

Reflexões

Os encontros de *pesquisaformação* favoreceram a reflexão partilhada e a construção do conhecimento pedagógico entre professoras/es da escola, da universidade e estudantes da graduação sobre as experiências do estágio e a prática pedagógica. Reflexões que caminharam no sentido da importância das/os estagiárias/os na relação entre universidade e escola e os desafios enfrentados no cotidiano escolar foram mote de conversas e discussões em sala de aula na universidade. Os diferentes modos de chegar e sentimentos de cada um, o “medo” que muitas vezes não é só dos graduandos, mas também das professoras que expõem suas práticas.

Destacamos, também, a importância do tempo para partilha entre professoras das escolas e estagiárias e que esse, na verdade, é sempre corrido, é o tempo dos breves intervalos, das brechas na intensidade da rotina diária. Nas questões trazidas pelas estagiárias está o “como eu faço?”, “como mediar?”, mas também a potência de quando são solicitadas para algo que, a princípio, “*não*

sabem” ou para o qual não estariam “*preparadas*”. Se consideramos a formação como processo que se dá ao longo da vida, o “*não se sentir preparado*” movimenta o constante vir a ser humano (MATURANA, 2009).

Os desafios de viver e produzir relações no coletivo entre as atividades na universidade e na escola são relevantes. Esse desafio certamente tem-se intensificado durante o contexto do isolamento social e das ações realizadas em caráter remoto, produzindo novos sentidos, significados, reflexões. Terminamos essa escrita sintetizando de três lições advindas do relacionamento estabelecido entre nós – professoras e professor, da universidade – e do relacionamento entre nós e nossas estudantes e os colegas professoras da escola básica, dentre muitas outras que poderiam ser destacadas.

A primeira diz respeito à parceria na universidade. A experiência registrada nos mobilizou a viver em parceria na universidade, a produzir a partir de princípios com os quais comungamos na formação sólida, teórica, e, enfaticamente humana, por isso o reconhecimento das narrativas e dos sujeitos que estão no interior delas. Esta comunhão só é possível quando da experiência de um trabalho coletivo na perspectiva da não artificialidade (HARGREAVES, 1998), muito comum nos contextos escolares.

A segunda nos ensina sobre o necessário diálogo com as escolas – permanentemente e desafiadoramente. Sobre a aproximação das estudantes em formação, junto às professoras/es da universidade com os diferentes educadores – docentes e profissionais da educação – que estão na escola. As narrativas nestes diferentes espaços nos conduziram a perceber o quanto nossa formação é plural-singular e é constitutiva e constituída na relação com o outro – nosso legítimo outro como nos ensina Maturana (2009). E nos ensina, também, a desconstruir relações hierárquicas no interior dos processos formativos, seja na universidade, seja na escola.

E por fim, pensar a *pesquisiformação* pela narrativa dos sujeitos potencializa a recuperação, e possibilita a construção, de espaços

mais humanos no interior da escola e da universidade, nos instituindo como sujeitos, e como tal, reflexivos. A narrativa potencializa a autoformação. E, ademais, proporciona centrar o sujeito, não o isolando no mundo, mas compreendendo-o e compreendendo-nos como sujeitos sociais, históricos, produtores de cultura e de histórias coletivas (PRADO et al., 2011).

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Formação inicial e continuada de professores: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica*. Relatório de pesquisa apresentado à Funcamp. Campinas, 2019, mimeo.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luís da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). *Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018.

CUNHA, Glória P. Pipocas Pedagógicas: a produção de 2008 do Grupo de Terça do GEPEC. In CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos, Editora Pedro e João, p.19-50, 2013.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MOTTA, Thais Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>>. Acesso: 02/05/2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia R.; FERNANDES, Carla H. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: escrita dos profissionais da educação?. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005.

SEGUNDA PARTE

INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: uma abordagem a partir da perspectiva da política educacional

Aline Bernardineli Olini¹

Introdução

Este capítulo apresenta um estudo bibliográfico acerca da temática intersectorialidade das políticas públicas considerando a perspectiva da política educacional. Para a realização deste estudo optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica nos moldes do que apresenta Triviños (1987), quando aponta que a busca bibliográfica orientada pelos conceitos básicos de uma teoria servirá para compreender, explicar e dar significado ao assunto que lhe interessa, de forma a familiarizar-se com ele.

Trata-se de um estudo que busca conceituar o termo intersectorialidade e contextualizá-lo no cenário das políticas sociais brasileiras e problematizar sobre a utilização dessa estratégia de gestão das políticas públicas como forma de promover melhorias na qualidade da educação.

Um dos grandes desafios da gestão pública na atualidade é romper com a tradição da ciência moderna, que opera com uma lógica parcializada de organização e produção do saber, cuja consequência é uma intensa especialização disciplinar e práticas sociais fragmentadas (MONNERAT e SOUZA 2009). Tal afirmação corrobora o que apresenta Gaetani (1997, p.15) ao declarar que “[...] as áreas de saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico, entre outras” não se articulam, não se

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: aline.olini@gmail.com

interagem, “não dialogam entre si e não se propõem a desenvolver um esforço institucionalizado e sistemático de compatibilização de ações e construção de sinergias e complementaridades”

Desse modo, se as políticas sociais se materializam de forma fragmentada, à população, usuária dos serviços públicos, compete a sobrecarga pela desarticulação de tais políticas. As demandas dos usuários são encaminhadas a setores distintos, sem que se atenda a dimensão integral de suas necessidades. Neste contexto, Junqueira (2004, p.27) apresenta que “cada política social encaminha a seu modo uma solução, sem considerar o cidadão na sua totalidade e nem a ação das outras políticas sociais[...]”. Desse modo, a setorização esbarra na própria consecução dos direitos sociais por não considerar que muitos problemas necessitam de uma abordagem complexa, para além da intervenção de uma só área de atendimento.

Outro problema resultante de uma abordagem setorial das políticas sociais está relacionado ao fato de cada área de atendimento determinar a região geográfica de atuação que, na maioria das vezes, difere da área de atuação de outra política social. Essa prática vai de encontro à perspectiva de intervenção sobre problemas complexos que se associa fortemente à noção de território (MONNERAT e SOUZA, 2009), uma vez que, devido às características e aos problemas sociais que apresenta, cada território necessita de intervenções públicas que se pautem em arranjos multifacetados, envolvendo, na maioria das vezes, mais de uma área de atendimento.

Embora as ações políticas se dirijam às mesmas pessoas, as organizações setoriais oferecem os serviços isoladamente. Dessa forma, faz-se necessária a intersetorialidade das políticas, quando as ações sociais são compostas por diferentes tipos de intervenção pertencentes a diferentes tipos de políticas (VIANA,1998).

Nesta perspectiva, “a intersetorialidade tem sido largamente considerada como uma estratégia de gestão a ser adotada contra as iniquidades.” (MONNERAT e SOUZA, 2009, p. 203). Assim, a lógica intersetorial rompe com a ideia de fragmentação das ações

setoriais e surge para potencializar a relação do governo com o cidadão, considerando as demandas em sua totalidade.

No que tange ao atendimento educacional, Moll (2004, p. 40) manifesta que “[...] por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegrias compartilhadas”. Na mesma direção, a autora afirma, ainda, que é fundamental que a escola não fique sozinha com o compromisso de formar crianças, adolescentes e jovens para a cidadania, mas que interaja com todos os setores que compõe a sociedade (MOLL, 2004). E é neste contexto atual, que vem se intensificando os processos de territorialização das políticas sociais, articulando-os a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental, com comunidades locais, fortalecendo a prática pedagógica que afirma a educação como direito social e enxerga diálogo com a comunidade, uma possibilidade de trazer mais qualidade à escola.

Embora recorrente, há mais de vinte anos, tanto na literatura quanto nos desafios de práticas de gestão pública inspiradas na propositura de superação da setorialização do atendimento, o tema intersetorialidade abordado a partir de uma perspectiva do campo da política educacional ainda é algo relativamente novo. “[...] As principais publicações sobre intersetorialidade são oriundas das áreas de Administração Pública e Saúde Coletiva. Vale dizer que há pouca produção no campo da Educação e da Assistência Social, muito embora esta última área apresente a ação intersetorial como princípio norteador de seus programas sociais.” (MONNERAT e SOUZA 2009, p. 202).

4.1. Trajetória das políticas sociais no Brasil

A Constituição Federal de 1988 ampliou os direitos sociais inserindo-os no âmbito dos direitos e garantias fundamentais. “Em didática definição, os direitos sociais são os que exigem do Poder Público uma forma atuante de Estado na implementação da

igualdade social dos hipossuficientes.” (BERTRAMELO 2016, p.6). Sobre isso, o jurista Dallari (2004, p. 46) ressalta que “não basta afirmar que todos são iguais perante a lei; é indispensável que sejam assegurados a todos, na prática, um mínimo de dignidade e igualdade de oportunidades.”.

Mas a garantia da vigência dos direitos sociais depende, no entanto, da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo, para a elaboração e a implementação de políticas públicas (CARVALHO, 2004) que seja capaz de materializar esses direitos de modo a contemplar um atendimento integral ao cidadão.

São, pois, políticas sociais² que materializam os direitos sociais presentes na Constituição Federal. Elas ganharam relevância mundial no contexto pós Segunda Guerra Mundial para suprir as necessidades decorrente das condições sub-humanas às quais milhões de pessoas foram submetidas. O cenário de destruição, pobreza e desigualdade que se intensificou após o conflito, levou os países capitalistas ocidentais à criação de um novo modelo de Estado, denominado de Welfare State (Estado do Bem-Estar Social). Esse novo modelo possibilitou o exercício dos direitos sociais, estabeleceu limites aos efeitos socialmente diferenciadores do mercado e constituiu o sistema de proteção social³ como “a ossatura material e dinâmica que define e sustenta essa dimensão social do Estado.” (DRAIBE, 2018a, p. 1028).

No Brasil, até a década de 1980, também predominou o modelo de provisão estatal com inspirações no Estado de Bem-

² Termo utilizado para referir-se às políticas de governo que tem impacto direto no bem-estar dos cidadãos por meio da provisão de serviços e renda. Processo que pode ser configurado como a incorporação, por parte dos Estados nacionais, da proteção social como função perene e institucionalizada, cujo exercício se materializou na formação e na implementação de políticas sociais (ORTUSO e DI GIOVANNI, 2018).

³ A proteção social inclui serviços sociais públicos e privados, em especial aqueles que contribuem para a construção de comunidade e igualdade, tais como a educação, a saúde, a infraestrutura sanitária, o desenvolvimento dos recursos e capacidades locais que afetam diretamente a vida das pessoas (DRAIBE, 2018 b).

Estar Social, uma vez que as respostas oferecidas pelo mercado eram insuficientes e a sociedade civil mostrava-se vulnerável aos enormes desafios na área da reprodução social. Porém, torna-se necessário destacar, em conformidade com Farah (2001), que contingentes expressivos da população ficaram à margem dos programas sociais estatais no Brasil, forçando-a à busca de soluções individuais para problemas na área social ou, simplesmente, ficaram excluídos do acesso a serviços públicos.

A ampliação das políticas sociais veio, no contexto do processo de redemocratização do país, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Procurava-se, naquele momento, “[...] caminhar, sob o impulso das forças democratizantes, para um Estado do bem-estar do tipo institucional-redistributivista, caracterizado pela concepção universalista de direitos sociais [...]”. (FARAH, 2001, p. 128).

Todavia, a proposta de universalização dos direitos sociais do texto constitucional ocorreu em um período no qual o impacto da crise fiscal, a escassez de recursos passou a limitar a capacidade de resposta do Estado às demandas crescentes na área social (FARAH, 2001). Outro fator de destaque consiste no fato de que a Constituição cidadã passou a se confrontar, já no início da década de 1990, com preocupações com a eficiência, a eficácia e a efetividade⁴ da ação estatal, assim como com a qualidade dos serviços públicos. Tais preocupações remetem a uma perspectiva neoliberal, na qual a ação do Estado deve ser limitada e focalizada em determinados serviços (considerados essenciais e não-passíveis de oferta pelo mercado) e em segmentos específicos da população, mais vulneráveis e expostos a situações de pobreza extrema (DRAIBE, 1993).

No entanto, a crise que atingiu o país desde o início da década de 1980 e alterações na economia capitalista mundial,

⁴ No uso corrente, a efetividade diz respeito à capacidade de se promover resultados pretendidos; a eficiência denotaria competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços; e a eficácia, por sua vez, remete a condições controladas e a resultados desejados de experimentos (MARINHO E FAÇANHA, 2001).

incorporaram ao cenário brasileiro outros desafios além dos apresentados pela abordagem neoliberal. Dessa maneira, a política social desenvolvida no Brasil, a partir da década de 1990, não pretendia o desmantelamento do Estado, mas sim uma reforma da ação estatal que pudesse adequá-la aos novos desafios que se apresentam a uma nação em desenvolvimento (FARAH, 2001). No início da década de 1990, procurou-se, portanto, integrar à agenda democrática dos anos 1980 novos ingredientes, voltados à busca da eficiência, da eficácia e da efetividade na ação estatal. Assim, alguns dos componentes da proposta neoliberal para a reforma das políticas sociais foram integrados pela agenda democrática, assumindo um novo significado.

Apesar dos diferentes enfoques das políticas sociais no Brasil nos últimos tempos, o que há em comum entre eles é a forma setorial como tais políticas vem sendo implementadas. Nesse sentido, Farah (2001, p. 122) apresenta que:

ao longo do processo de constituição da estrutura de provisão de serviços públicos no país, sobretudo a partir dos anos 1960, ocorreu a discriminação progressiva de estruturas especializadas em cada área de atuação governamental: educação, saúde, habitação, transportes etc.

A autora afirma também que, se por um lado, a constituição dessas estruturas resultou do reconhecimento da crescente complexidade da problemática social no país, a exigir respostas que considerassem a singularidade dos desafios de cada uma das áreas sociais, de outro, essa especialização acabou se traduzindo em autonomia, em que cada setor de serviço público passou a ser concebido de forma independente dos demais, sem uma articulação entre as ações das diferentes áreas (FARAH, 2001). Disto decorria, segundo ela, não apenas a perda de potenciais efeitos positivos de ações coordenadas dirigidas a um mesmo público-alvo, mas também no comprometimento de determinadas políticas, pela inexistência de serviços complementares de outro setor.

4.2. O conceito de Intersetorialidade

Apesar de se tratar de um tema muito abordado na área de gestão pública, principalmente no que tange às políticas sociais, “não há um conceito preciso que defina a intersectorialidade.” (DRAIBE, 2018b, p. 488). Assim, conforme esclarece Cunill–Grau (2016), o termo setorial possui diferentes significados, e, conseqüentemente, a noção de intersectorialidade também. Um dos significados refere-se à lógica de ação coletiva, distinguindo-se entre o setor público, o setor privado empresarial, o setor privado não empresarial ou as comunidades. Dessa maneira, a intersectorialidade relaciona-se entre esses setores e abrange o estudo das diferentes formas de parceria público-privada. A autora afirma, ainda, que o outro significado de setor diz respeito às especialidades do conhecimento que se expressam no aparelho governamental por meio da organização funcional por setores, tais como educação, saúde, agricultura etc. Nesse caso, a intersectorialidade é, em primeira instância, a relação entre diversos setores governamentais (CUNNILL-GRAU, 2016). Sobre isso, Cruz e Farah (2016) colocam que “na literatura, pode-se identificar dois sentidos quanto à abrangência do conceito de intersectorialidade: a) ‘restrito’, referente a relações internas ao setor público; e b) ‘ampliado’, que inclui relações entre o setor público e o setor privado e o não governamental [...]” (p.239), cuja perspectiva de realização das ações se dá por meio da integração de diferentes atores sociais⁵ e na implementação de redes sociais.

⁵ No estudo de políticas públicas, atores sociais (ou simplesmente atores) são indivíduos, instituições ou coletividades cujas ações, sempre em busca de uma finalidade ou de um proveito, têm probabilidade de produzir conseqüências em um processo político qualquer. As ações dos atores implicam no desenvolvimento de estratégias e estão em busca de uma finalidade, um ganho ou proveito. Desse modo, pode-se afirmar que os atores são portadores de interesse. Os atores podem ser agrupados em diferentes categorias: 1. Integrantes dos poderes da república e das subdivisões do Executivo, Legislativo e judiciário; 2. Grupos de interesse, *lobbies*, *stakeholders* e grupos de pressão; 3. Mídia em geral, redes sociais,

O debate sobre intersectorialidade no Brasil foi influenciado por discussões internacionais inicialmente na área de saúde na década de 1980. Outras políticas foram, aos poucos, aderindo ao debate, como o meio ambiente, a partir das discussões ocorridas na Conferência Rio-92, que identificou a importância da integração entre meio ambiente e desenvolvimento e a abordagem integrada do planejamento e do gerenciamento dos recursos. Desse modo, na década de 1990, a discussão alcançou políticas públicas urbanas e econômicas, com destaque as discussões de desenvolvimento local e enfrentamento da pobreza. (CRUZ e FARAH, 2016)

Cunill-Grau (2016) esclarece que nos países desenvolvidos, atualmente, a noção de intersectorialidade retomou a importância sob uma perspectiva holística de governo, muito vinculada a crescente ideia de que a maioria dos problemas, que os governos enfrentam, corresponde a problemas complexos pois têm muitos fatores causais, objetivos de políticas em conflito e desacordos sobre as soluções apropriadas, o que exige abordagens mais interativas que as tradicionais. A autora coloca, também, que na América Latina, a ação intersectorial associa-se a uma clara tendência à reconceitualização dos temas sociais, no sentido de que a abordagem sobre eles deve ser multidimensional e com enfoque em direitos.

Conforme apresenta Junqueira (1998), as necessidades dos cidadãos não são satisfeitas apenas pela intervenção de uma política. “As doenças, por exemplo, e suas causalidades podem estar na dependência de ações da assistência médica, mas também de outras ações, como da educação, do trabalho, da habitação e da alimentação.” (p.14). O autor apresenta também que o cidadão, para resolver seus problemas, necessita que eles sejam considerados na sua totalidade.

ciberativistas; 4. Organização da sociedade civil, técnicos ou grupos técnicos; 5. Agentes isolados, porém sempre presente em uma mesma arena de discussão políticas, que são os ativistas individuais ou grupos dedicados exclusivamente a uma causa (DI GIOVANNI, 2018).

Nessa perspectiva de fragmentação das políticas, Junqueira (2004, p.27) afirma que “cada política social encaminha a seu modo uma solução, sem considerar o cidadão na sua totalidade e nem a ação das outras políticas sociais[...]”. Desse modo, a setorização das políticas públicas esbarra na própria consecução dos direitos sociais, que dependem da satisfação das diversas necessidades sociais inter-relacionadas. A população usuária dos serviços públicos é, muitas vezes, prejudicada pela desarticulação da política pública. As demandas dos usuários são encaminhadas para diversos setores, sem que se tenha a satisfação integral de suas necessidades.

No modelo setorial, o trabalho é organizado por equipes especializadas para o planejamento, a realização e a avaliação de serviços em secretarias distintas. Já o modelo intersetorial, propõe uma nova dinâmica, na qual cada secretaria realiza um planejamento de trabalho considerando as características do território e as características da população em que nele reside. Logo, a articulação dos planos de todas as secretarias para determinado território, deverá mediar as eventuais desigualdades regionais, com caráter redistributivo, privilegiando os grupos populacionais em situação de risco ou exclusão social (INOJOSA, 1998).

Uma abordagem mais ampliada da intersetorialidade considera a importância dos papéis e ações desempenhados pelos diversos atores na produção cotidiana da política pública, além de enfatizar a percepção de que as políticas públicas são produzidas por interações contínuas e cotidianas entre atores estatais (políticos, burocratas etc.) e não estatais (organizações da sociedade civil, cidadãos, etc.) (PIRES, 2016).

Nesse novo contexto, de maior complexidade, Lota e Vaz (2015) afirmam que a inovação na gestão deve orientar-se para objetivos concretos de solução de problemas específicos, criar condições que permitam a experimentação de novos modelos. Os autores definem esses novos modelos como arranjos institucionais complexos, haja vista serem pautados por problemas concretos surgidos das políticas públicas e os classificam em três grandes eixos:

- relações federativas, melhorando a forma de coordenação entre os entes federativos nas políticas públicas;
- intersetorialidade, na busca de políticas públicas que integrem diferentes setores, voltando-se para tratamento de problemas ou focos específicos;
- inclusão de novos atores, seja da sociedade civil, sejam organizações não governamentais, na tomada de decisão e na execução das políticas públicas. (p. 178).

Outro ponto a ser destacado em relação às parcerias para o enfrentamento dos problemas sociais, diz respeito à participação do cidadão no processo de formulação e implementação das políticas públicas nos territórios em que residem. Sobre isso, Farah (2001, p. 137) aponta que:

...desde o início dos anos 1980, são propostos e instituídos mecanismos de gestão de políticas sociais que envolvem a participação popular, tais como os conselhos de saúde, os conselhos municipais de educação e os conselhos nas próprias escolas, compostos por pais, alunos, professores e funcionários. Na área de habitação, por sua vez, difundem-se iniciativas do tipo mutirão, ajuda mútua e cooperativas habitacionais, que supõem o envolvimento da população atendida na definição e acompanhamento dos projetos habitacionais. Também na área de assistência social, constitui-se um movimento reformador que procura reverter o modelo assistencialista, reconhecendo a comunidade a ser atendida como um dos atores da própria política.

Parte da estratégia de envolvimento de outros atores nas políticas públicas foi proposta pela Constituição Federal de 1988 que menciona, em diversos momentos, a importância da participação social, construindo espaços de participação direta da sociedade democrática direta. Para tanto, a Constituição menciona diversos mecanismos de participação que foram depois efetivados pelas políticas públicas específicas, como, por exemplo, os conselhos, as conferências, as audiências públicas, orçamentos e planejamentos participativos, entre outros (LOTTA e VAZ, 2015). Essa concepção de intersetorialidade abordada de uma forma mais “ampliada” (CRUZ e FARAH, 2016, p. 240) coloca que a fusão de diferentes saberes e experiências podem contribuir para a busca de

soluções à sistemas complexos de modo a promover o desenvolvimento social de forma cooperada.

Há que se destacar, no entanto, que a implementação das políticas públicas, principalmente as de caráter sociais, de forma intersetorial esbarra em alguns entraves que precisam ser considerados ao longo do processo. Dentre eles destacam-se as estruturas marcadas pela fragmentação, excessiva burocratização, paralelismo de ações, entre outros (TUMARELLO, 2018).

Inojosa (2001, p.103-104) aponta para situações identificadas no aparato governamental que se tornam empecilhos à intersetorialidade:

Tal aparato “é todo fatiado por conhecimentos, por saberes, por corporações [...] outra herança, que é a hierarquia verticalizada, piramidal, em que os processos percorrem vários escalões, mas as decisões são tomadas apenas no topo [...] é objeto de loteamento político-partidário e de grupos de interesse”.

Costa e Bronzo (2012) apontam que as dificuldades de implementação de ações intersetoriais são mais visíveis em setores mais consolidados, com estrutura e curso de ações mais solidificados, seja pelo tempo de atuação, pelas práticas institucionais ou pelo aparato técnico e financeiro que possuem.

Desse modo, as áreas de saúde e educação tendem, portanto, a serem menos propensas a propostas que possam alterar as estratégias institucionais e de gestão de forma substancial (COSTA e BRONZO, 2012). Os autores acentuam que essas políticas são mais abrangentes em relação à cobertura, com vocação universal, agendas próprias e instancias de decisão específicas, além da garantia e controle sobre os recursos financeiros a eles destinados. Ao contrário, outros setores ainda em processo de consolidação, ainda buscam espaço, reconhecimento e recurso na administração pública, por isso tendem a reconhecer uma estratégia intersetorial como forma para melhorar a sua posição relativa no campo das políticas sociais. É o caso das áreas de cultura, esporte e assistência social, por exemplo.

4.3. Intersetorialidade e educação

Ao direcionar o olhar para as políticas educacionais, nota-se que a concepção de intersectorialidade vai ao encontro da concepção de educação integral, cuja proposta defende uma educação que esteja o mais próximo possível de ser completa, desencadeada em tempos e espaços sócio históricos diferentes, capazes de inspirar a construção de práticas pedagógicas que reafirmem a educação como direito de todos e de cada um. (PASQUALLI, FONTANA E CARVALHO, 2016).

Por esse prisma, Carbonell (2010) aponta que o modelo formativo de educação integral requer uma sintonia maior entre pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade. Para o autor, trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores.

Na perspectiva do que se coloca, Henz (2012) afirma que homens e mulheres, por viverem em um mundo multidimensional e complexo, com uma vida marcada pela simultaneidade entre o particular e o plural, começaram a sentir a necessidade de desenvolver uma razão-emoção capaz de dar unidade às diferentes relações, lógicas e perspectivas da vida e do mundo. Sendo assim, em razão de as muitas dimensões e aspectos da humanização escaparem aos domínios da ciência e da técnica, as pessoas foram encorajadas a descobrir novos caminhos e significarem a si mesmos e a realidade ao redor, seja ela natural, cultural, afetivo-emocional, social, econômica, política, científica ou poética. Desse modo, “na medida em que as organizações sócio-político- -econômicas tornaram -se complexas, criaram -se instituições para sistemática e intencionalmente “humanizar” as novas gerações: a escola.” (HENZ, 2012, p.82).

À luz da dimensão humana e política da educação, Freire (2002) coloca que:

[...] uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético -político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade dessa luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade de mudar dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. (p. 43).

Deste modo, em um contexto escolar, torna-se mais do que necessário o diálogo com todas as manifestações culturais presentes no território, haja vista que, segundo o que apresenta Carbonell (2002, p.103):

...o território se converte em um livro aberto ou em um caderno de bitácula', que nos permite penetrar nos lugares onde habitam, se relacionam, trabalham, se realizam e se divertem os seres humanos: um mundo diverso e contraditório cheio de rituais, símbolos, costumes, memória, sofrimento e esperança; o mundo do trabalho e do consumo - o agrícola e o industrial -, o desemprego e a ocupação temporal, o mundo artesanal que vai se extinguindo e o das grandes superfícies comerciais que conformam novas formas uniformes de vida, o dos múltiplos serviços, o dos grêmios, sindicatos e cooperativas; e o mundo da cultura: arte, música, cinema, teatro...

Nessa perspectiva, tem-se intensificado os processos de territorialização das políticas sociais articulados a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental, com comunidades locais, fortalecendo, assim, a prática pedagógica que afirma a educação como direito (ANTUNES, 2010). A partir desse entendimento, presume-se que a escola seja chamada a assumir o papel de articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade. A governabilidade social passa a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público para o qual a ação pública é dirigida. Há um reconhecimento, cada vez maior, da incompletude e necessário complementaridade entre serviços e sujeitos sociais (Idem).

Nesse sentido, Leclerc e Moll (2010) defendem que a política educacional deve se articular a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Nisso

reside a importância de se considerar as políticas associando as relações entre o território, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como agente educativo. As autoras apontam a importância de se promover a intersetorialidade das políticas e a mobilização da família e da comunidade. Para isso, destacam-se as ações intersetoriais entre os campos da proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, educação para os direitos humanos, sustentabilidade ambiental e os campos da proposição da melhoria do desempenho escolar, com a permanência na escola.

Faz-se necessário destacar também que Sordi (2012) ao destacar que a qualidade sofre influência de vários fatores, aponta que as relações da escola com o entorno constituem-se como um dos fatores determinantes da qualidade. A autora salienta que essa dimensão está diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido em parceria entre a escola e a comunidade, se existem projetos voltados à comunidade e a imagem positiva que a escola possui junto ao território na qual está inserida.

A ideia de qualidade atrelada às relações com o entorno é corroborada por Zabalza (2007) quando reforça que a escola, sozinha, não possui recursos para construir o que denomina de “um novo mundo para as crianças” (p. 18) no entanto, pode configurar-se como parte integrante de uma rede mais ampla capaz de avançar na direção de melhorar as condições de vida das crianças.

Nesse contexto, o conceito de escola cidadã ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no espaço cultural do município, integrando-se a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus campos, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas, enfim, toda a vida que ali pulsa (GADOTTI, 2010). A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida do município e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

Desse modo, para que tais princípios se efetivem no cotidiano das cidades, faz-se necessário, assim como afirma Gadotti (2010), que o município seja pensado a partir de uma nova lógica de gestão pública, pautada no estudo e reflexão, intercâmbio de experiências, a composição de uma equipe técnica de planejamento, informação, formação específica, intencionalidade e, sobretudo, vontade política.

Nessa linha, Padilha (2010) coloca que se faz necessária uma nova forma de gestão que seja permeada por processos educacionais que criem espaços para uma vida em sociedade mais pacífica, valorizando o direito à vida digna e cidadã a todas as pessoas. O autor aponta que essa forma de gestão se efetivará a partir de um plano de trabalho articulado, que identifique as demandas, dos recursos, das potencialidades e dos limites da municipalidade, levantando os projetos que já acontecem, os principais problemas, identificando prioridades, analisando os programas estratégicos, procurando identificar os pontos de contato e as possibilidades de uma atuação mais conjunta, intersetorial, que possa potencializar, principalmente, processos educacionais associados e integrados ao atendimento das demandas (PADILHA, 2010). O autor aponta, também, a necessidade de:

- a) criar grupos de trabalho intersetoriais, com pessoas da base da comunidade e com representantes do Estado e da Sociedade Civil, sempre com a preocupação de incluir e de escutar segmentos sociais historicamente alijados desses processos participativos;
- b) levantar os problemas, os dados da realidade e conhecer com mais detalhes as potencialidades, os desafios do município, as dificuldades existentes para a garantia de uma vida mais feliz, mais saudável e mais justa para a população que nele vive ou que por ele passa (leitura do mundo). (p. 27).

Essa forma de gestão do território, permeada por processos educacionais, faz-se necessária na medida em que a educação, enquanto propositura integral, está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que, no futuro, possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas.

Considerações finais

Assim como apresenta Viera (1996) a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade. Para romper com este modelo, que há anos impera nas administrações públicas no Brasil, a proposta de uma ação pautada em intersectorialidade se torna extremamente necessária como forma de garantia e efetivação dos direitos sociais, principalmente nos territórios e nas populações em maiores condições de vulnerabilidade social.

Sendo assim, faz-se necessário pensar em estratégias intersectoriais, nas quais os diferentes direitos sociais, como saúde, assistência, cultura, possam ser convertidos em políticas públicas pensadas para os mesmos cidadãos que residem em um único território.

No que diz respeito à política educacional, torna-se primordial compreender a educação em sua perspectiva de direito social, cuja materialização deve ocorrer de forma integrada com os demais direitos a fim de garantir a proteção social. Assim, como afirma Pacheco (2004) é preciso compreender que a escola é parte de uma comunidade e, na maioria dos casos, é o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Portanto, a escola deve estar em permanente diálogo com a população a fim de firmar-se como um local onde a proposta de atendimento ultrapasse as barreiras educacionais e possa dialogar com políticas de esporte, saúde, cultura, assistência social, entre outras.

Referências

ANTUNES, A. Escola, comunidade e família no Município que educa. In: PADILHA, P. R. e CECOM, S. (Org). *Município que*

educa: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BERTRAMELLO, R. *Os direitos sociais: conceito, finalidade e teorias*. 2016.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo Caminho*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2004.

COSTA, B. L. D. C e BRONZO, C. Intersetorialidade no enfrentamento da pobreza: o papel da implementação e da gestão. In: FARIA, C. A. P. (org.) *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2012.

CRUZ, M.C.M.T e FARAH, M.F.S. Intersetorialidade na atenção à primeira infância em políticas de enfrentamento da pobreza: do Comunidade Solidária ao Brasil Carinhoso. In: JUNQUEIRA L. P. e CORÁ M. A. J. (org.) *Redes sociais e intersetorialidade*. Tiki Books, São Paulo, 2016.

CUNNILL- GRAU, N. A intersetorialidade nas novas políticas sociais: uma abordagem analítico-conceitual. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*. N. 26. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2016, p. 35-66. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Cadernos%20de%20Estudos%2026.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. Introdução. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Fundap, 2018.

DALLARI, D. A. *Direitos Humanos e Cidadania*. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2004.

DRAIBE, S. N. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP* (17):86-101, mar./maio 1993.

- DRAIBE, S. N. Proteção Social. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Fundap, 2018a.
- DRAIBE, S. N. Intersetorialidade. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Fundap, 2018b.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. *Revista de Administração Pública (RAP)*. Rio de Janeiro, vol. 35, p. 119-144, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, M. Povo soberano, povo que educa. In: PADILHA, P. R. e CECON, S. (Org.). *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GAETANI, Francisco. *Gestão e Avaliação de Políticas e Programas Sociais subsídios para discussão*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, jul. 1997. (Cadernos de Textos; n. 3).
- GÓES, F. T. e MACHADO, L. R. S. Políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013.
- HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, J. e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos*. São Paulo, Penso editora, 2012.
- INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: Desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap*. São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.
- JUNQUEIRA, L. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saúde e Sociedade*. São Paulo: USP, v. 13, n. 1,

p. 25-36, jan. abr., 2004. Disponível em: www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/7105/8577. Acesso em: 10 dez. 2019.

LOTTA, G. S. VAZ, J. C. Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de casos de arranjos institucionais complexos no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 66, p. 171-194, junho 2015.

MARINHO, A., FAÇANHA, L. O. *Programas Sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação*. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), 2001

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 39-46.

MONNERAT, G. L. e SOUZA, R. G. Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. Brasília, *SER social*, v. 12, n. 26. P. 200-220, jan / jun. 2009.

ORTUZO A., DI GIOVANNI G.; Política Social. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Fundap, 2018.

PACHECO, E. A Cidade Educando a Escola. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 11-18.

PADILHA, P. R. A. Educação como direito no município que educa. In: PADILHA, P. R. e CECON, S. (org). *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

PASQUALLI R., FONTANA G. e CARVALHO M. J. Educação Integral em tempo integral: Interdisciplinaridade e Tecnologias Digitais. *Revista Educare at Educare*. Vol. 11 Número 22, Cascavel,

jul./dez. 2016. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11752> > Acesso em: 10 jun. 2019.

PIRES, R. R. C. Intersetorialidade, arranjos institucionais e instrumento da ação pública. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*. N. 26. Brasília, DF : Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2016. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2026.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2020.

SORDI, M. R. L. D. Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo. In: SORDI, M. R. L. D. (Org); SOUZA, E. S. (org.). *Avaliação Institucional Como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação da rede municipal de Campinas em destaque*. Volume 2. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMELERO. S. M. Intersetorialidade nas políticas públicas. *Guaju*, Matinhos, v.4, np.2, p. 211-230, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/62201>>. Acesso em: 10 set. 2020.

VIANA, A. L. D. Novos riscos, a cidade e a intersetorialidade das políticas públicas. *RAP*. Rio de Janeiro, mar/ abr 1998.

VIEIRA. E. A. Políticas Sociais e Direitos Sociais no Brasil. *Jornal da USP*, São Paulo, 05 a 11 ago. 1996. Opinião. p. 229 – 233.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2007.

AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma análise de trabalhos produzidos sobre a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais

Nathália Ribeiro de Faria Azambuja¹

Maria Simone Ferraz Pereira²

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados de um levantamento bibliográfico da produção acadêmica desenvolvida recentemente no Brasil a respeito do tema qualidade da educação e políticas de avaliação externa. Esse levantamento foi realizado como etapa inicial de uma pesquisa de mestrado³ que tem como finalidade analisar e compreender as interligações entre os conceitos de qualidade educacional e políticas de avaliação externa, presentes nas orientações dos Organismos Internacionais a partir da década de 1990. Tal busca teve a finalidade de obter um panorama geral do conhecimento elaborado acerca da temática, com o propósito de compreender a evolução das pesquisas e identificar as lacunas existentes nesse campo teórico, contribuindo, assim, para a definição do objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, para realização deste estudo, definimos os seguintes procedimentos metodológicos: realização de uma

¹ PPGED/FACED/UFU. E-mail: nathy.azambuja@gmail.com

² PPGED/FACED/UFU. E-mail: msimonefp@gmail.com

³A pesquisa intitulada “*Avaliação das Orientações dos Organismos Internacionais para Regulação da Qualidade Educacional no Período de 1990 A 2020*”, desenvolvida no PPGED/FACED/UFU, encontra-se em fase de finalização.

pesquisa bibliográfica referente ao conceito de qualidade educacional, a influência do neoliberalismo na internacionalização das políticas educacionais e avaliação externa, com o intuito de aprofundar na temática em questão e posteriores análises dos dados levantados; para a compreensão aprofundada do objeto em estudo, utilizamos o procedimento metodológico pesquisa documental, analisando as publicações de organismos internacionais que definem orientações e estratégias de ação para a melhoria da educação, tendo como indutora a avaliação externa. A pesquisa documental é de grande valia para estudos dessa natureza, pois “os documentos, normalmente, são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos” (GODOY, 1995, p. 21).

Dessa forma, levando em consideração a abrangência da temática em estudo, optamos por considerar a produção acadêmica realizada nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, compreendendo o âmbito da pós-graduação *stricto sensu* como um lugar privilegiado para a produção de conhecimento na área de Educação (SEVERINO, 2007). Nesse sentido, consultamos o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois acreditamos que esse banco de dados possui um acervo significativo de pesquisa de relevância científica sobre a área educacional brasileira.

A demarcação temporal foi do período de 2009 a 2019, e considerando o aumento do número de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, optamos por delimitar a busca por meio da seleção de descritores, os quais foram elencados tendo como base as leituras já realizadas sobre o nosso objeto de pesquisa. Assim, foram selecionados três descritores na busca nas plataformas de dados, sendo eles: “qualidade da educação”, “Organismos Internacionais” e “políticas de avaliação em larga escala”. Dessa forma, dentre os registros encontrados, foram selecionadas 138 pesquisas, sendo 103 dissertações de mestrado e 35 teses de doutorado para compor nossa análise. Para isso, definimos como critério principal o objeto de estudo semelhante ao nosso: política

de avaliação externa, qualidade da educação e a influência dos Organismos Internacionais.

No intuito de evidenciar em que medida os trabalhos encontrados nesse levantamento inicial estavam relacionados com nosso objeto de estudo, definimos cinco categorias teóricas que nortearam a análise das pesquisas levantadas, sendo elas: 1- Qualidade da educação: pesquisas que investigaram o conceito de qualidade educacional a partir de diferentes enfoques e sua relação com as políticas educacionais; 2- Organismos Internacionais: pesquisas que buscaram identificar as influências desses Organismos no cenário educacional brasileiro; 3- Políticas de avaliação em larga escala e seus efeitos no cotidiano escolar: pesquisas que procuraram compreender os impactos causados pela implementação das políticas de avaliação em larga escala nas práticas escolares; 4- Políticas de avaliação em larga escala e sua relação com a qualidade educacional: pesquisas que analisaram a relação entre políticas de avaliação em larga escala e a qualidade da educação; 5- Organismos Internacionais e sua relação com as políticas de avaliação em larga escala e a qualidade da educação brasileira: pesquisas que se propuseram a analisar e compreender essa relação.

Identificamos que a categoria 01 contempla 29 trabalhos que se referem à qualidade da educação como temática principal; a categoria 02 é composta por 15 trabalhos, que se referem aos Organismos Internacionais como temática principal; na categoria 03, foram identificados 74 trabalhos que têm a política de avaliação em larga escala como temática principal; a categoria 04 contempla 13 trabalhos que buscam analisar as políticas de avaliação externa sob a perspectiva da qualidade educacional; quanto à última categoria, a 05, nesta constam sete pesquisas que analisaram a influência dos Organismos Internacionais e sua relação com as políticas de avaliação em larga escala, e a sua interligação com a qualidade da educação brasileira. Em função desta categoria impactar diretamente o objetivo pesquisado, optamos, neste trabalho, por detalhar os dados apresentados nessas pesquisas.

Concomitante a esse levantamento, estudamos artigos e livros que abordam a temática em tela. Observamos que discutir qualidade da educação é um exercício que demanda compreensão de seu caráter polissêmico, sendo necessário considerar as contradições e as relações de influências e interesses que com ela estão envolvidas. Essa discussão, especialmente na década de 90, se torna o foco da agenda educacional nacional e internacional, dos discursos governamentais, das políticas educacionais e da sociedade em geral.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), o campo da pesquisa em políticas educacionais requer uma análise e compreensão de todas as nuances que envolvem a agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo etc), pois visa depreender como se institui a formulação da política efetivamente (as decisões governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação etc), no sentido de analisar sua execução e implementação ou tradução, e os resultados obtidos nesse processo, com o objetivo de entender as ações do Estado em relação ao atendimento às demandas, nesse caso, especificamente a educação.

Dale (2004), em suas análises, nos possibilita compreender que, conforme o acesso à educação foi se expandindo, as questões sobre gestão e qualidade educacional foram se estabelecendo e tornando o cenário da política educacional mais complexo. Nesse cenário, o conceito e as ações do Estado no que se refere à gestão e à qualidade (ou às condições para a qualidade) se tornam elementos em disputa. Segundo o autor, a qualidade da educação não é um elemento passível de ser dimensionado em uma métrica atemporal, se tornando um conceito de extrema complexidade e, por isso mesmo, em disputa na política educacional. Dessa maneira, a busca acerca da compreensão sobre o que é qualidade educacional se apresenta, atualmente, como um dos focos na agenda global para a educação.

Com base nos aspectos aqui mencionados, para melhor compreensão do recorte feito para este trabalho, organizamos o

estudo em três subtópicos. O primeiro trata-se da contextualização do cenário político e histórico em que os Organismos Internacionais organizaram sua agenda, e o seu papel no contexto educacional enquanto parceiros de políticas e programas para a educação.

No segundo subtópico, buscamos compreender o conceito de qualidade educacional e sua relação com as políticas de avaliação externa. E no último, apresentamos as análises das pesquisas selecionadas, ressaltando aspectos gerais que emergiram da análise, identificando as temáticas dominantes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a novas pesquisas.

5.1. Organismos internacionais: breve histórico e sua atuação no campo da educação

O neoliberalismo se apresenta como uma ordem mundial com extrema influência nos setores políticos, econômicos, sociais e educacionais. Nesse contexto, a educação não está livre de sofrer interferências políticas, econômicas e sociais do Estado. Pelo contrário, desde o progresso da globalização, a educação tem ocupado um espaço fundamental no campo das políticas públicas e o conhecimento tem sido fator essencial para o desenvolvimento econômico-social.

Autores como Matos (2008) e Batista (2001) sinalizam que, num contexto político e econômico predominantemente neoliberal, no final da década de 80 e mais especificamente nos anos 1990, emergiu uma nova centralidade à doutrina neoliberal, a qual passa a ser sintetizada nos pressupostos do chamado “Consenso de Washington”⁴.

⁴ O “Consenso” é o resultado de uma reunião acadêmica realizada em Washington no ano de 1989, ocasião em que se reuniram funcionários do governo norte-americano e representantes dos Organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Foi definida a necessidade de formulação de políticas econômicas direcionadas aos Organismos Internacionais e também um conjunto de recomendações ligadas às concepções da ideologia

Com efeito, essas mudanças provenientes da globalização e da instauração dos Organismos Internacionais, formando essa nova ordem mundial, têm influenciado e direcionado mudanças nos âmbitos econômicos, político, social e cultural em diversos países. Traz como fundamento a concorrência em todos os setores de forma totalizadora e abrange do Estado às diferentes esferas da existência humana. Para tanto, fundamenta-se na lógica de que a competição deve ser a mediadora de todas as relações sociais, pois aumenta a eficiência e a produtividade, melhorando a qualidade dos serviços e reduzindo custos.

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.379).

Nesse contexto, com o progresso do projeto neoliberal, a definição de Estado como provedor do desenvolvimento econômico e social deu lugar a uma nova concepção de Estado mínimo, com o propósito de regular a economia sob as regras das leis de mercado. Dessa forma, novas possibilidades de interferência internacional foram criadas, no sentido de colaborar com a implementação de políticas públicas que garantam a atuação de mercados privados em áreas que até então eram de responsabilidade do Estado, tais como saúde, educação, infraestrutura entre outros. Nesse sentido, uma nova ordem mundial foi construída com os acordos de Bretton Woods, em 1944, com função de organizar as políticas dos países emergentes sob a influência do neoliberalismo.

Com o re-ordenamento político após o final da segunda guerra mundial, destaco de grande importância quatro acontecimentos que influenciariam as relações internacionais nos mais diversos campos de aplicação: a conferência

neoliberal, principalmente acerca da liberdade comercial, estabilidade econômica e sobre a reforma do Estado.

de Bretton Woods, em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas, em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1947. Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como legitimador de tais posições os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial aos mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a macro-economia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. A educação, nesse sentido, foi e ainda é caracterizada como fator de redução de desigualdades e como elemento de desenvolvimento social dentro do conceito democrático de Estado. (BENDRATH; GOMES, 2010, p.160)

A criação desses Organismos Internacionais, dentre eles Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), ambos vinculados ao Fundo Monetário Internacional (FMI), surgem com a proposta de auxiliar na resolução dos problemas econômicos provenientes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e evitar novas crises internacionais.

Devido à crise financeira que assolou vários países nos anos de 1980, a Unesco e o Banco Mundial, juntamente com outras organizações internacionais de fomento econômico, passaram a intervir diretamente na formulação e implementação das políticas educacionais como uma forma de atenuar os problemas, as dificuldades geradas pelo neoliberalismo e pela globalização. Os novos arranjos dos sistemas educacionais são o foco das reformas estruturais propostas pelo Banco Mundial e Unesco aos países em desenvolvimento

Esses Organismos Internacionais propuseram uma agenda globalmente estruturada e bastante divulgada por meio de Conferências e Fóruns Mundiais, que construíram relatórios, documentos, declarações, projetos de lei, que resultaram em

estratégias de consensos em torno de suas orientações acerca das políticas educacionais. Paro (2001, p.108) nos explicita que:

A Partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram essa finalidade.

Nesse sentido, compreendemos que o avanço do pensamento neoliberal pelo mundo trouxe mudanças significativas, sendo uma delas o processo de internacionalização das políticas educacionais: “essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação, o que parece sinalizar que ela aponta para uma redefinição do que se entende por educação”. (SOUZA, 2016, p. 470). Esse processo de internacionalização é voltado para países em desenvolvimento, atuando na educação, saúde e políticas sociais.

Nesse contexto, é possível compreender que a internacionalização de políticas públicas com base nos modelos propostos pelos Organismos Internacionais e também as diretrizes decorrentes delas são formuladas em consonância com a visão neoliberal. Interferindo nas políticas educacionais brasileiras, produzindo mudanças significativas nos sistemas educacionais, gerando uma precarização do trabalho docente, programas e diretrizes passaram a ser regidos por uma visão mercadológica e propagaram discursos relacionados à preparação para o mercado de trabalho, competitividade, eficiência e qualidade total da educação, implicando diretamente no cotidiano escolar por meio de interferência direta no currículo, nos projetos pedagógicos, nas formas de avaliação e na gestão da escola.

Desse modo, considerando os aspectos aqui elencados, constatamos que as propostas para educação, as quais têm sido explanadas nas orientações de Organismos Internacionais, acarretaram consequências na estruturação dos sistemas educacionais, instituindo políticas de mensuração da qualidade que

desconsideram as dimensões pedagógicas e políticas do processo de ensino aprendizagem. Portanto, gerando uma visão utilitarista de qualidade de ensino, com intensificação e centralidade nas avaliações de larga escala implementadas pelos governos.

5.2. A qualidade da educação: reflexões iniciais

Partimos da premissa de que discutir sobre qualidade implica sabermos o que se compreende, o que se define por qualidade, pois a forma como apreendemos esse conceito direcionará nossa maneira de medir e avaliar o alcance ou melhoria dessa qualidade.

Pensar em qualidade na educação é um desafio, por ser uma temática que possui múltiplas formas de compreensão, sendo desenvolvida a partir de influências dos contextos histórico, social, político, econômico e cultural em que está inserida e por estar em constante processo de transformação. Nesse sentido, compreendemos que estudar e refletir sobre a qualidade na educação é imprescindível, por ser um processo de análise, reflexão, ação sobre o processo educacional.

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 03).

Nesse sentido, ao apreendermos o conceito de qualidade sob a ótica educacional, é imprescindível considerar as diversas interpretações e múltiplas definições de acordo com as concepções de sociedade e de educação que estão carregados de posicionamentos políticos e ideológicos. Portanto, não há neutralidade no conceito de qualidade. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203), se faz imprescindível a compreensão de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no

espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Campos (2006) alerta sobre a disputa acerca dos significados atribuídos ao conceito de qualidade educacional, disputa esta definida por “perspectivas muitas vezes antagônicas, nas quais a qualidade se insere em diferentes pautas, projetos políticos, posições ideológicas e utopias” (p. 24). Nessa mesma esteira, Carvalho (2004) argumenta que o conceito de qualidade carrega um valor pragmático, sendo indutor e mediador das práticas sociais e educacionais. Não se trata somente de uma disputa por significados e definição de conceitos, mas sim de planos de ação, na medida em que estes definirão finalidades e orientarão as próximas ações:

Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação no vestibular, pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definiriam a “qualidade” em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra. (p. 329).

Para definir uma escola de qualidade, é necessário que se leve em consideração alguns critérios utilizados para caracterizar essa qualidade. De acordo com Beisiegel (2005, p. 7):

Qualidade de ensino é matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. Em diferentes aspectos, alunos, professores, escolas e até mesmo sistemas de ensino têm sido examinados sob o ponto de vista dos respectivos desempenhos: apenas como exemplos, alguns alunos aprendem melhor ou mais rapidamente do que outros; alguns professores ensinam com mais eficiência; conhecem melhor suas disciplinas ou são mais bem aceitos pelos

alunos; alguns conteúdos programáticos são mais avançados ou mais extensos do que outros; algumas escolas são mais procuradas, porque os alunos ou seus pais consideram-nas melhores do que outras; o ensino médio público seria menos eficiente do que o particular, etc. Muitas pesquisas, reflexões, propostas e até mesmo palpites sobre a educação escolar têm focalizado essas e outras questões que, de alguma forma, estão relacionadas com o que poderia ser entendido como qualidade de ensino.

Estudos e pesquisas referentes à qualidade educacional sempre foram pautas de debates entre educadores e sociedade, nesse sentido, “não se pode dizer que o assunto é novo” (GADOTTI, 2010, p. 5). Nascimento; Marques (2015) argumentam que a literatura educacional já discute os entraves acerca da qualidade do ensino público há bastante tempo, sendo que essa preocupação começou a gerar resultados por meio de políticas educacionais em meados da década de 80, em resposta às demandas sociais e aos problemas apontados pelos estudos realizados sobre a temática.

Identificamos que, no aspecto legal, a discussão sobre qualidade da educação ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que via nesse conceito a perspectiva de direito social. Saviani (2001) destaca que as décadas de 80 e 90 foram um período de grandes avanços para a qualidade da educação brasileira, com homologação da Constituição Federal em 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A Constituição Federal, ao definir em seu artigo 206 que discorre sobre os princípios da educação, estabelece o acesso e permanência na escola como princípio fundamental e também à garantia de um “padrão de qualidade” (no inciso VII). Outro avanço a ser ressaltado é a LDB (1996), em seu artigo 3º, inciso IX, que reforça sobre o princípio da qualidade. Inclusive, no inciso IX do artigo 4º, destaca a “garantia mínima de padrões de qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a educação, agora como direito público garantido por lei e de responsabilidade do Estado, passa a ter como seu foco principal a preocupação com a qualidade.

Nesse contexto, vale ressaltar que esse período foi marcado por profundas transformações com a intensificação das políticas neoliberais em prol da modernização da economia. Sob a justificativa de aumento da produtividade e crescimento econômico, foram implantados ajustes e reformas fiscais, os governos passaram a priorizar privatizações estatais e a descentralização dos serviços públicos. Com essas reformas, foi redefinido o papel do Estado acerca das políticas sociais e fiscais. E no âmbito da educação,

Esse contexto representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva cuja lógica tinha por base ideias de eficiência e produtividade, com clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação [...]. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 6).

Nesse cenário, a expressão “qualidade da educação” vem se tornando constante em documentos oficiais, nacionais e internacionais, em referência a algo a ser alcançado pelas políticas educacionais. Particularmente no Brasil, é nesse cenário que se expande o processo de legitimação da qualidade educacional sob o viés do capital, e é em um contexto de intensificação do neoliberalismo que a ideia de qualidade ganha centralidade nos debates que envolvem a educação (FONSECA, 2009).

Nesse contexto, o discurso sobre a qualidade da educação e o das políticas de avaliação externa enquanto mecanismo de monitoramento dessa qualidade têm se tornado objeto central das agendas das políticas educacionais de diversos países. No caso do Brasil, essa discussão ganha centralidade a partir dos anos 1990, por meio das políticas públicas educacionais voltadas para avaliação externa.

No entanto, segundo Dias Sobrinho (2012), a compreensão das políticas educacionais acerca da qualidade desenvolvida nos sistemas escolares recebeu fortes influências da globalização e os seus efeitos implantados pelos Organismos Internacionais. Os

rankings estabelecidos pelos resultados das avaliações externas seguem parâmetros internacionalmente definidos, sendo estes determinantes do sentido em que é compreendida a qualidade, ou seja, o conceito de qualidade passou a ser estabelecido por decisões internacionais (ROBERTSON, 2009).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação passou ser associada a dados quantitativos, passíveis de mensuração. Segundo Freitas (2005, p. 921), essa significação de qualidade é uma “[...] noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado”.

Com efeito, foram formuladas e implantadas no setor educacional brasileiro políticas de avaliação externa que, na visão governamental, têm como objetivo diagnosticar as lacunas na aprendizagem dos estudantes e, dessa forma, desenvolver programas e projetos com o intento de melhorar a qualidade da educação. Segundo Castro (2009, p. 22):

Neste cenário, os indicadores de qualidade passaram a serem medidas por taxas de retenção, taxas de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade e novos métodos de gerenciamentos de sistemas educacionais. Nessa concepção, a qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática e gerencial, enfim, numa visão meramente técnica, caracterizando uma visão bastante restrita de educação de qualidade.

Em relação a isso, Oliveira (2006) afirma que o desempenho dos alunos apresentado pelos resultados das avaliações em larga escala tem sido legitimado atualmente como principal referência de qualidade da educação. Essa nova perspectiva acerca da qualidade surge da necessidade de incorporar um parâmetro de aferição da eficácia do trabalho desenvolvido nas escolas, desconsiderando, por conseguinte, elementos que constituem o contexto no qual a educação está inserida, dentre eles: o cenário familiar, fatores culturais e sociais, acesso a tecnologias, entre outros.

É nesse contexto de novas mediações internacionais e mobilizações em escala mundial em prol da qualidade da educação, que se destaca um avanço para o processo de formulação e decisões políticas para os governos, pois de posse dessas informações e dados gerados pelas políticas de avaliação, os governos passam a conhecer, prever o desenvolvimento e o impacto de suas ações. Entretanto, vale ressaltar que se trata de um movimento baseado nas premissas neoliberais, com características gerenciais, que interferem diretamente na construção de sistemas de indicadores e de avaliações em larga escala, sob a justificativa de se obter resultados mensuráveis das metas estabelecidas. Segundo Afonso (2013, p.274), isso gera “[...] consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação”.

Sem dúvida, nas últimas décadas, compreendemos que as políticas de avaliação externa se tornaram as principais indutoras da qualidade da educação. Ao longo desse processo de consolidação da avaliação de larga escala como mecanismo de formulação e monitoramento de políticas públicas, é notório um consenso dos governos em elevar a qualidade educacional e, ainda, efetivar a cultura da avaliação no cotidiano escolar. No entanto, as políticas de avaliação em larga escala têm, por outro lado, apresentado uma dimensão voltada para os ideais mercadológicos e gerencias, se tornando instrumentos de ranqueamento, classificação entre as escolas, sendo utilizadas como forma de incentivo à competição entre as instituições.

Desse modo, compreendemos que a dimensão acerca da qualidade da educação engloba um complexo processo político, social e pedagógico, pois nele se envolvem diferentes conceitos sobre sociedade, educação e as relações que ali se estabelecem. Entendemos ainda que qualidade educacional vai além de questões especificamente técnicas ou definidas por resultados, ultrapassando os limites da aprendizagem e do contexto escolar. É um fenômeno complexo que abrange fatores intraescolares e extraescolares, e que demanda políticas educacionais para aspectos

relativos “ao currículo ofertado, à estrutura de ensino existente, à adequação da formação dos professores, enfim, outras dimensões da qualidade que ultrapassem a dimensão cognitiva mensurada em uma ou duas disciplinas” (BAUER, 2017, p.80).

5.3. Os caminhos da produção acadêmica sobre a influência dos Organismos Internacionais na proposição de políticas educacionais

As sete pesquisas identificadas - quatro teses e três dissertações - analisaram a influência dos Organismos Internacionais e sua relação com as políticas de avaliação em larga escala, e a sua interligação com a qualidade da educação brasileira. Visando apreender o que foi desenvolvido acerca da temática, a evolução histórica na última década e as tendências temáticas e metodológicas que fundamentaram a produção acadêmica dessa área de pesquisa que têm contribuído para a consolidação desse campo de estudo, optamos, neste trabalho, por detalhar os dados apresentados nessas pesquisas.

Uczak (2014), na tese “O Preal e as e as políticas de avaliação Educacional para a América Latina”, teve como finalidade analisar a atuação do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) na articulação de políticas educacionais para a América Latina, destacando as políticas de avaliação. Como resultado, apresentou que as recomendações do Preal para a avaliação educacional envolvem, além da participação em testes internacionais, a criação de padrões e avaliações nacionais e formação de bancos de dados de modo a possibilitar a comparação entre os países. O estudo aponta para o uso da avaliação como instrumento de legitimação da lógica capitalista e, ao mesmo tempo, com a adoção da avaliação em larga escala, a criação de um mercado bilionário para atender essa demanda em nível internacional.

Milagre (2017), na dissertação “Finalidades educativas escolares na política Educacional brasileira e Organismos Internacionais: A questão da qualidade de ensino”, teve como

objetivo central analisar as finalidades educativas escolares em documentos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em suas ligações com orientações doutrinárias e estratégicas de Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, visando apreender seu impacto na qualidade social do ensino. Como resultado, constatou que as políticas públicas para a educação têm o papel de possibilitar a inserção de populações socialmente vulneráveis ao mercado de trabalho. Para isso, instituem-se programas de redução da pobreza, um currículo de conhecimentos e habilidades baseado em resultados visando incorporação social das classes menos favorecidas. Desse modo, tais finalidades educativas, uma vez incorporadas nas políticas educacionais, no planejamento da educação escolar, nos currículos, nas formas de funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, projetam um sentido utilitário de qualidade, restrito à satisfação de necessidades imediatas, distante do sentido de qualidade social e cultural visando à emancipação humana.

Pessoni (2017), na tese “Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás”, teve como intuito analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino. O objetivo geral foi analisar as orientações para a educação propostas pelos Organismos Internacionais a partir da década de 1990, e como essas orientações influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade de ensino. O estudo concluiu que a Reforma Educativa em Goiás se apresenta em sintonia com as reformas neoliberais que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990, em que a educação é vista como um novo setor no mercado de serviços. Os planos, programas e projetos para o sistema educativo têm a finalidade de assegurar o fomento à produtividade, competição, eficiência e controle dos resultados, exigidos pelo mercado, finalidades essas também presentes na relação ensino-aprendizagem,

nas parcerias público/privadas, nas políticas de acompanhamento, avaliação e controle por meio de sistemas de monitoramento da Seduc, nos programas de reconhecimento e remuneração por mérito, na responsabilização dos agentes escolares pelos resultados, no enfraquecimento da autonomia dos professores, na adoção de um currículo referência de conteúdos mínimos definidos em competências e habilidades, no treinamento para responder as provas externas. Desse modo, verifica-se que a qualidade de ensino se reduz ao cumprimento de critérios quantitativos a serviço do modelo econômico, levando ao empobrecimento da formação intelectual, cultural e científica dos alunos.

Luiz (2017), na dissertação “Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores”, buscou elucidar a intencionalidade da redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais, partindo do seguinte questionamento: qual a finalidade de redefinir os valores presentes nos documentos para a educação básica a partir dos anos 1990? Como resultado, a pesquisa apresentou que a finalidade de redefinir os valores propalados pelas políticas educacionais está atrelada à necessidade de formar nos indivíduos questões humanitárias de sensibilização e comoção para que trabalhem em prol de si mesmos, de sua comunidade, das questões ambientais, das dificuldades econômicas, das diferenças culturais e das instabilidades sociais. Conclui-se que, apesar de ter havido uma guinada do viés econômico para o humanitário, não houve de fato uma profunda transformação nos valores, isso porque ambos possuem uma dependência do trabalho sobre o modo de produção capitalista, no qual a finalidade última é a produção de mais valia e não o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Stênico (2019), na tese “A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação”, teve como finalidade analisar a participação do empresariado na definição das políticas educacionais no Brasil e a relação com o discurso da qualidade. Mais especificamente, as reflexões e análises incidem sobre a mobilização dos Organismos

Internacionais e do projeto de educação proposto pelo “Todos Pela Educação” (TPE) no domínio da educação e a respectiva relação com o discurso da qualidade educacional e a participação empresarial nesse contexto. Como resultado, o estudo apontou uma ênfase em propostas que privilegiam um ensino que advoga em prol dos interesses empresariais, tornando-se reducionista e empobrecendo o currículo escolar, desvalorizando o conhecimento historicamente construído, mantendo a perspectiva da educação dual, de escolas propedêuticas para a elite e escolas de formação para o trabalho para as massas.

Endlich (2019), na tese “Os discursos da Unesco e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980-2012): diálogo com o contexto brasileiro”, objetivou compreender, ativamente e de forma responsiva, os discursos da Unesco no período 1980-2012 em prol da avaliação da alfabetização, e como eles dialogam com o contexto brasileiro. Como resultado, concluiu que as ações efetivadas no Brasil, em termos de avaliação da alfabetização, a partir de seu contexto específico, dialogaram com os enunciados da Unesco que a enalteciam como ferramenta de gestão. Isso se mostra pela implementação de avaliações com periodicidade cada vez menor para aferir o rendimento das crianças. Ademais, o diálogo dos programas brasileiros com as concepções defendidas por esse organismo se revela também na redução que os exames fazem da alfabetização a aspectos mecânicos da leitura e da escrita, com fundamento numa perspectiva técnica e funcional que se distancia de seu potencial crítico e dialógico.

Bueno (2019), na dissertação “Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da Unesco”, teve como propósito discutir os conteúdos presentes nos documentos elaborados e publicados pela agência, com o intuito de identificar os princípios da educação que os orientam, as características relacionadas à qualidade da educação, o papel atribuído à educação e sua importância para a sociedade e se a ideia de qualidade está ou esteve atrelada ao alcance de algum objetivo específico. Como resultado, a pesquisa mostrou que, nos documentos analisados, a proposta de educação, mantendo uma

articulação com a Teoria do Capital Humano, orienta-se por interesses econômicos que visam atender ao mercado e à empregabilidade. Desse modo, as características atribuídas à qualidade da educação envolvem o domínio instrumental de conteúdos elementares de leitura, escrita e cálculos e o desenvolvimento de habilidades voltadas à inserção dos indivíduos ao sistema produtivo. Atrelada ao alcance de um objetivo específico, à adaptabilidade dos sujeitos, a educação tem como tarefa proporcionar uma formação pautada nos interesses dominantes, sem promover oportunidades de emancipação. Observou-se que, embora a agência mantenha como premissa defender a importância da educação na sociedade, a adoção dessa perspectiva utilitarista promoveu, nas últimas décadas, uma modificação em suas diretrizes e nos atributos disseminados para uma visão de qualidade, confirmando-se, assim, as hipóteses iniciais do estudo. A análise conceitual fundamentada permitiu observar como as produções da Unesco a partir da década de 1990 têm contribuído para a produção de consensos, para a redução do pensamento crítico, a fragmentação e padronização da formação e a instrumentalização da educação.

Os sete estudos evidenciaram o processo histórico no qual os Organismos Internacionais passaram a interferir nas políticas educacionais brasileiras, ressaltando o poder dessa influência na definição dos valores educacionais, que passam a ser compreendidos pelo viés neoliberal e na implantação de programas educacionais como resposta às demandas do capital.

Os resultados dessas produções apontaram que há muito a ser feito no campo da pesquisa sobre a influência dos Organismos Internacionais, sua relação com as políticas de avaliação em larga escala e sua interligação com a qualidade da educação brasileira. Apesar de existir um número considerável de estudos acerca de políticas de avaliação externa, da qualidade educacional e das influências de Organismos Internacionais, a inter-relação entre as temáticas tem se mostrado frágil, focalizando ora em um aspecto outrora em outro, sem evidenciar de fato como a concepção de

qualidade presente nas orientações propostas pelos Organismos Internacionais influenciou as políticas de avaliação externa implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

Em linhas gerais, os diferentes trabalhos elencados apontam para a influência dos Organismos Internacionais, entretanto, não deixam claro como se configurou o debate, quais políticas foram elaboradas no Brasil em interface com a política de avaliação externa/qualidade para atender à agenda global e, se após 30 anos, a política de avaliação externa continua regulando a qualidade educacional nos mesmos moldes do início.

Considerações finais

Diante do exposto, o cruzamento dos estudos realizados a partir das dissertações e teses selecionadas no banco de dados da CAPES, dos artigos e livros, nos viabilizou delinear um panorama das produções existentes acerca da temática investigada, processo este que sinalizou para um movimento acadêmico que tem buscado analisar as políticas de avaliação externa e seus efeitos no cotidiano escolar e na prática docente, refletindo as nuances acerca do Ideb e os resultados das avaliações externas serem estabelecidos como sinônimo de qualidade educacional; a crescente influência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais brasileiras em todas as esferas nacional, estadual e municipal e a sua interferência por meio de orientações na dinâmica das práticas escolares.

Em síntese, as pesquisas sinalizaram para a predominância de um paradigma na política pública educacional, conduzida e elaborada pela lógica da produtividade, eficiência e eficácia. Políticas essas que buscam a melhoria da qualidade educacional e têm como indutoras dessa qualidade as políticas de avaliação externa. Constatamos que a questão da qualidade da educação e a sua relação com políticas de avaliação externa é um tema complexo e necessita de ampliação e aprofundamento.

Os estudos preliminares realizados na primeira etapa da pesquisa nos levaram a compreender que para analisar o conceito

de qualidade faz-se necessário refletir sobre o campo de disputa, as relações de poder e as múltiplas influências que envolvem a definição de qual qualidade que se quer alcançar e quais serão os parâmetros de qualidade a serem estabelecidos, aspectos presentes nas orientações dos Organismos Internacionais.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

BATISTA, P. N. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta Popular. 2001.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.C.V. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência* – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BEISIEGEL, C. *A qualidade de ensino na escola pública*. Brasília: Casper Livro, 2005.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010.

BUENO, C. A. E. *Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da Unesco 29/08/2019* 128 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de São Paulo, 2019, Guarulhos.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

CAMPOS, M, M. Que qualidade buscamos na América Latina? In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *A educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez, 2006. p. 23-27.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber livro, 2009.

CARVALHO, J.S.F. “Democratização do ensino” Revisita. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio-ago. 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas e conceitos de qualidade: dilemas e desafios. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.17, n. 3, p. 601-618, 2012.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C. A. *Qualidade da educação: conceitos e definições*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, v. 2, n. 24, p.5-23, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. 2009. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENDLICH, A. P. R. *Os discursos da UNESCO e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980-2012): diálogo com o contexto brasileiro*. 19/06/2019 194 f. Doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, Vitória.

- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009.
- FREITAS, L.C. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educação e Sociedade. 2005,v.26,n.92,p.911-933.
- GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. v. 1.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995.
- LUIZ, J. M. M. *Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores*.16/03/2017 207 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade estadual de Maringá, Maringá.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. v. 30, n. 106, pp. 303-318, 2009.
- MATOS, S. T. S. Conceitos primeiros do neoliberalismo. *Revista Mediações*, Londrina-PR, v. 13, n. 1-2, p. 192-2013, jan./junh, jul./dez 2008.
- MILAGRE, G. F. *Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais [manuscrito]: a questão da qualidade de ensino*. 2017.
- NASCIMENTO, J, A.; MARQUES, L. R. Por uma qualidade da educação no semiárido. *Revista Pensamento Plural*. Pelotas [16]: 75 – 104, janeiro-junho, 2015.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, R.P. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PESSONI, L. M. L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás*. 2017.

ROBERTSON, S. L. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de estudos teóricos e epistemológicos em política educativa*. v.1. n.1., 2016.

STÊNICO, J.A.G. *A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação*. Rio Claro, 2019.

UCZAK, L.H. *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para América Latina*. Porto Alegre, 2014.

AVALIAÇÃO SAEB 2017 - PORTUGUÊS 5º ANO E AS INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NOS RESULTADOS

Arcielli Royer Nogueira¹

Introdução

O presente trabalho quer compreender os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/ 2017, da disciplina de Português, referente ao Brasil e aos seus estados. Este estudo integra uma pesquisa em andamento sobre avaliação em larga escala, no mestrado em educação. Dessa forma, o principal objetivo que pretendemos pesquisar são os resultados das Provas Brasil/ SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica), se há alguma correlação com a região ou com as condições socioeconômicas da região. Os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil não ressaltam o desempenho dos alunos individualmente, mas o desempenho das escolas e redes, de municípios e unidades federativas.

O trabalho abordará os resultados do SAEB/IDEB que resulta da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou como é mais conhecida Prova Brasil, que a partir de 2019 passou a se chamar SAEB com suas devidas etapas. O então SAEB é uma das avaliações bienais amostral e/ou censitária para os alunos do ensino fundamental I e II (Educação infantil, 2º, 5º, 9º anos) e do Ensino Médio (3º ano) das escolas públicas. A escolha da pesquisa se justifica por verificar a necessidade em compreender mais sobre a

¹ UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: arcielli@hotmail.com

avaliação em larga escala - Prova Brasil e os seus resultados no Brasil e a discrepância entre os resultados nas unidades federativas.

A metodologia utilizada neste trabalho é de caráter quali-quantitativo, com análise de dados, documental e bibliográfica. A coleta de dados será realizada nos sites INEP e QEDu, os quais divulgam os dados e resultados referentes a avaliação Prova Brasil/SAEB. A pesquisa se utilizará de dados quantitativos, e assim, os gráficos nos auxiliaram na apresentação e na análise destes dados. Através da pesquisa bibliográfica teremos acesso ao conhecimento do tema estudado.

Para tanto, foram analisadas as 27 unidades federativas do Brasil, a partir dos resultados do IDEB e do Questionário Contextual referente a disciplina estudada. As análises e estudos desta pesquisa tomaram como referência o resultado geral do IDEB Brasil 2017. O resultado do Brasil está abaixo de 6,0, a sua meta para 2017 era de 5,5, alcançou além da sua meta, o seu resultado foi 5,8, porém, ainda não atingiu 6,0.

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007 foi possível acompanhar os resultados das avaliações e ainda, realizar metas e projeções para ser alcançada até 2021. Como descrito por Freitas (2013), o IDEB é um indicador composto a partir do cálculo das médias de desempenho da proficiência na Prova Brasil e do Fluxo Escolar, a partir dos dados obtidos no Censo Escolar. Com a junção destes dois dados se chega a um indicador numérico que apresenta o resultado, numa escala até 10, que passou a ser o principal indicador de qualidade da educação no Brasil. A partir desta referência, passou-se a projetar metas de desempenho bianuais até 2021, com intuito de que todo o sistema de ensino do país obtivesse a nota 6,0 até o ano de 2021. Em síntese, os indicadores a serem considerados passaram a ser os dados do fluxo escolar obtidos no censo escolar e o desempenho cognitivo dos alunos obtidos nos resultados das provas realizadas.

O sistema ainda conta com o preenchimento de um questionário contextual de alunos, professores e diretores. Que foi incorporado a avaliação em 1995, com ele foi possível levantar

dados contextuais. De acordo com o INEP (2020), possibilita realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), em 2003 os questionários foram aperfeiçoados, “foram introduzidas questões sobre algumas características dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Escola, sobre aspectos relacionados à discriminação racial e social, assim como o perfil dos estudantes trabalhadores (2020, s.p.)”. Os questionários se mostram relevantes pois geram informações que podem auxiliar nas principais dificuldades que os alunos possam apresentar, e assim, realizar estratégias para a solução destes problemas.

Com a realização da revisão de literatura de artigos, livros e dissertações, nos indicam que há influência na aprendizagem da criança, dentre os fatores, o nível socioeconômico da família das crianças, assim como, a escola e a família. Como Quirino (2015, p. 57) nos assinala em seus estudos que o “contexto social interfere na aprendizagem, e que o conhecimento não tem o mesmo valor e o mesmo conteúdo para todas as pessoas”. Ou seja, mesmo criando possibilidades de acesso para estes indivíduos a questão econômica estará influenciando, pois, o que é necessário para um indivíduo não será para outro, a questão da sobrevivência será sempre mais forte.

Picollo (2012), destaca que as famílias com nível socioeconômico mais baixo, as suas crianças indicam maior dificuldade de aprendizagem, assim o autor, destaca diversas causas como: renda familiar, a saúde emocional da mãe, a quantidade de pessoas que moram na mesma casa e o tempo que os pais tem com a criança.

Para Pereira e Fernandes (2013), destacam que há muitos elementos que contribuem nos resultados de escolas com relação a avaliação em larga escala, elas citam a “estrutura física da escola, a rotatividade de professores contratados, as condições socioeconômicas das comunidades atendidas” (2013, p.127).

Gomes (2018, s.p.), nos aponta que “quando as condições financeiras ou econômicas das famílias não permitem um maior

cuidado ou zelo para com a criança, pode haver baixo rendimento escolar por falta de recursos que lhe proporcionem boa alimentação, boa vestimenta ou melhor qualidade de vida, de saúde, lazer etc”. É o que podemos analisar nesta pesquisa, que os resultados do IDEB indicam que os menores índices dos resultados estão em regiões como nordeste, norte e centro oeste do Brasil, em regiões menos desenvolvidas como apontam dados do IBGE.

Conclui-se que há necessidade de fomentar políticas públicas mais efetivas e adequadas para estas regiões. Temos um grande desafio de oferecer uma educação de qualidade. Para isso, compreendemos que temos um longo caminho para desenvolver, garantir e ofertar uma educação de qualidade.

6.1. Avaliação em Larga Escala – Prova Brasil: Brasil e Estados

A avaliação da aprendizagem faz parte do processo pedagógico, realizada pelo professor numa dimensão interna. E numa dimensão externa, a avaliação em larga escala, avaliando o desempenho escolar, que é realizada por um executor externo à escola. As duas avaliações tanto a interna como externa devem buscar resultados efetivos na aprendizagem. Assim, através de discussões nas escolas ponderar sobre os resultados e também sobre a prática pedagógica.

Para isso, segundo Penin (2009, p. 23-24) diz que:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e 3 contextos social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

Para melhor compreender a avaliação em larga escala e os seus resultados referentes ao Brasil e aos estados, a qual oferece informações e dados para que o país possa trabalhar em cima dos resultados de forma a melhorar estes, e assim, estabelecer metas para a melhoria do ensino. Desse modo Bonamino e Sousa (2012, p. 379), apontam que a Prova Brasil tem “o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino”. O que notamos é que alguns pontos do objetivo da Prova Brasil vêm sendo deixados de lado, somente os resultados vêm sendo apresentados, a implementação de ações pedagógicas e administrativas não vem ocorrendo. Os resultados são importantes, pois nos apontam a direção em que devemos trabalhar e como trabalhar através das ações pedagógicas e administrativas. Com isso, será possível redimensionar os recursos para áreas que mais necessitem.

Como nos assinala em Brasil (2021), que as informações coletadas através da avaliação em larga escala podem nos auxiliar em problemas que foram identificados através desta, e assim:

As informações obtidas a partir dos levantamentos da Aneb e Anresc (Prova Brasil) também permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes. (s.p.).

As avaliações em larga escala nos possibilitaram ao longo de sua realização realizar comparações através de suas informações, e assim, a acompanhar o desenvolvimento e evolução das escolas, municípios, estado e em âmbito nacional. E com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), foi possível elaborar metas a serem

alcançadas pelos entes federativos. O qual diz ter como objetivo a qualidade da educação brasileira. E assim,

Com essa meta, espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB. O PNE traz 36 estratégias para a consecução dessa meta, o que mostra sua relevância e significado (2014, p. 32).

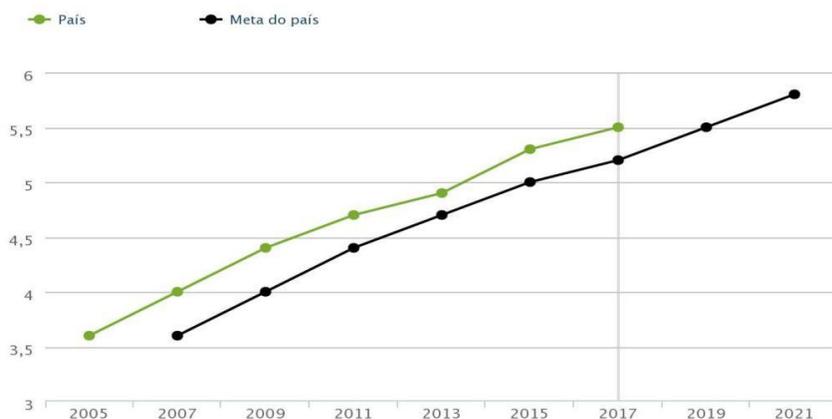
Essas metas foram estipuladas para o ensino brasileiro até 2021, estão previstas no PNE – Lei nº 13.005/2014 na meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (...)”, (PNE, 2014-2024). Como Freitas (2013), diz que o IDEB tornou possível acompanhar as metas estabelecendo-se como um instrumento da política educacional:

O IDEB possibilitou a projeção e o monitoramento de metas de progresso nos resultados do ensino fundamental e médio, tornando-se uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas. (p. 75).

Com as metas de progresso nos resultados do ensino fundamental, podemos acompanhar a evolução do IDEB do Brasil, desde 2005 até 2021. Em 2017, verificamos que os anos iniciais de rede pública alcançou a meta e cresceu. Através do gráfico abaixo podemos verificar:

Gráfico 1: Evolução e meta do IDEB Brasil (2005-2019).

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados adaptado do Ideb/Inep (2017).

Conforme os dados do IDEB/INEP nos apontam que as metas foram sendo atingidas. Em 2005, o Ideb do Brasil era de 3,8, porém vem crescendo paulatinamente, pois, chegando em 12 anos crescer 17 pontos, ou seja, alcançou 5,5. A meta até 2021 é de atingir 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, nos anos finais do ensino fundamental a meta é de 5,5 e no ensino médio a meta é de 5,2, para que possa estar entre os “melhores sistemas de ensino do mundo”, isso de acordo com o PNE (2014-2024). Ainda consta projeções do IDEB/ MEC para a meta 6,0, para 2025 os anos finais do ensino fundamental e para 2028 o ensino médio.

A meta para o Brasil em 2017 era de 5,2 e alcançou 5,5. Porém, não alcançou 6,0. Essas metas são aferidas a cada dois anos pelo IDEB, que devem ser alcançadas pelo país, estados, municípios e pelas escolas. Assim, reduzir as desigualdades em condições de qualidade educacional. O IDEB realiza o cálculo, através dos dados obtidos no censo escolar do fluxo (aprovação ou reprovação), e pela média do desempenho no sistema de avaliação da educação básica (SAEB).

Segundo os indicadores do INEP (2018), sobre os dados referentes a taxa de rendimento², em 2018 nos anos iniciais nos aponta que há 5,1% de reprovação que corresponde a 767.668 alunos que não apresentaram os requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar, abandono 0,7% representa 103.805 alunos que deixaram de frequentar a escola, 94,3% de aprovação retrata 14.303.948 alunos.

Além dos indicadores acima, temos o IDEB que é calculado pelo média do resultado da Prova Brasil: Português e matemática, que representa o aprendizado dos alunos, utiliza também a taxa de aprovação, o resultado destes dois itens é o IDEB.

APRENDIZADO X FLUXO = IDEB

A partir de 2005, os resultados do IDEB se iniciaram e com isso, foram elaboradas as metas para cada etapa de ensino do Brasil com o intuito de progredir e assim, alcançar o nível de escala educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como INEP (2019) nos esclarece o que são as metas de qualidade educacional:

As metas são diferenciadas para todos, cada unidade, rede e escola, e são apresentadas bianalmente de 2007 a 2021, de modo que os estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas, com apoio específico previsto pelo Ministério da Educação para reduzir essa desigualdade (s.p.).

² Rendimento escolar: refere-se ao ano letivo dos alunos das escolas públicas brasileiras, está relacionado a aprovação, reprovação, abandono dos estudos, falecimento e transferido. Em que, se realiza a soma das taxas, quantidade de alunos matriculados em cada uma destas situações: aprovação, reprovação e abandono, devem corresponder a 100% das matrículas do ano letivo (INEP).

As metas para o ensino brasileiro se iniciaram em 2005, com os resultados do IDEB observado de 3,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a meta para 2007 de 3,9. Para os anos finais do Ensino Fundamental o resultado foi de 3,5, com meta para 2007 de 3,5. No ensino médio o IDEB observado foi de 3,4 em 2007 e a meta esperada para o biênio seguinte é de 3,5. As metas são estipuladas para o Brasil, para os Estados e municípios, bienalmente. Neste estudo focamos nos biênios de 2015, 2017, 2019, com resultado para o Brasil.

Em 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental a meta era de 5,2 e o resultado alcançado foi de 5,5, cresceu 0,3 pontos. Neste mesmo ano, para os anos finais do ensino fundamental a meta era 4,7, o IDEB alcançado foi 4,5, não atingiu a meta estipulada. O ensino médio a meta neste ano era de 4,3, alcançou 3,7, a meta estipulada não foi obtida.

No biênio 2017, para os anos iniciais do ensino fundamental a meta estipulada era de 5,5, alcanço 5,8, obteve um avanço de 0,3. Os anos finais do ensino fundamental tinham como meta para este ano 5,0, porém o resultado foi de 4,7. A meta do ensino médio era de 4,7, o resultado foi de 3,8.

No ano de 2019, a meta estipulada para os anos iniciais foi de 5,7, o seu resultado foi de 5,9, teve êxito no resultado cresceu 0,2. Nos anos finais a meta era de 5,2, porém alcançou 4,9. No ensino médio a meta para este ano era de 5,0, conseguiu 4,2.

Com isso, pudemos observar que nos três biênios da avaliação em larga escala SAEB, o resultado do IDEB foi alcançado somente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, o qual atingiu a meta e cresceu. Porém, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o IDEB não vem sendo atingido em três biênios da avaliação. Outra situação observada foi que o crescimento vem sendo de 1 ponto e no máximo 4 pontos ao biênio anterior. Segundo QEdU, “quanto melhor a nota do aprendizado maior é o aprendizado, assim como, quanto maior o valor do fluxo, maior a aprovação”. Com o fim de ajudar os leitores a compreenderem a situação de cada escola do Brasil ou grupos de escolas de uma região, que o site QEdU apresenta uma classificação

referente a situação de alerta, atenção, melhorar e manter³. Isso de acordo com os resultados do IDEB, onde se refere se a escola alcançou a meta ou não atingiu a meta e até se não cresceu, se deve manter e melhorar.

6.2. Interpretando o IDEB 2017: Português (5º ano)

Neste ano a participação na Prova Brasil foi de 2.167.360 alunos que realizaram a prova, correspondendo a 91% de participação. A Prova Brasil avalia duas disciplinas a Matemática e o Português. Na Língua Portuguesa que é foco da nossa pesquisa, é avaliado o aprendizado quanto a competência de leitura e a interpretação de textos.

A leitura é um dos principais meios de aquisição de conhecimento, pois como as autoras apontam que:

A escola tem a tarefa de ensinar a ler bem, pois bons leitores são capazes de buscar novos conhecimentos sozinhos. A leitura é um fator de grande importância para o ser humano, pois é através dela que se ganha autonomia, independência e liberdade, a prática da leitura melhora o vocabulário, o raciocínio e a interpretação (SILVA E SILVA, 2018, p. 2).

Através da leitura o indivíduo além de ler ele aprende a ver o mundo de outra forma, e que a leitura não diz respeito apenas a língua portuguesa, mas também as demais disciplinas, até mesmo na matemática sem a leitura e interpretação fica difícil resolver algumas situações problemas. Mas compreendemos que não é só a escola que tem problemas em ensinar, o indivíduo pode ter dificuldade de apreende, pode haver influências do meio externo, como as condições sociais e o nível socioeconômico entre outros fatores.

Piccollo (2010), salienta que o processo de leitura é complexo, precisa de vários instrumentos como: identificação de letras, a introduzir a definição, integração sintática e semântica. Com isso, a

³ Referente à situação de alerta, atenção, melhorar e manter, ver em: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/ideb/situacao-das-escolas/>.

criança aos poucos adquire esse processo complexo através da junção das letras pela escrita, a leitura é um processo contínuo.

Com os dados da Prova Brasil podemos verificar alguns pontos da aprendizagem na disciplina de Português no ensino básico brasileiro, como a evolução do aprendizado na disciplina de Português nos 5º anos do Brasil. Percebemos que de 2013 a 2017, houve um crescimento no aprendizado, é perceptível a melhora ao longo desses três biênios da avaliação Prova Brasil, houve um crescimento de 16 pontos percentuais. No ano de 2013, observou-se que o aprendizado em português nos quintos anos do ensino fundamental foi de 40%. No biênio de 2015, o aprendizado para a mesma disciplina foi de 50%. Em 2017, o aprendizado foi de 56%.

O aprendizado dos alunos pode ser enquadrado em 4 níveis qualitativos de proficiência: avançado, proficiente, básico e insuficiente⁴. Segundo o QEdU, o aprendizado adequado engloba dois níveis: o proficiente e o avançado.

Ao interpretarmos os resultados referente ao ano de 2017, sobre a aprendizagem na disciplina de Português, verificamos que 21% dos alunos estão no nível avançado, ou seja, a aprendizagem está além da expectativa. Esse percentual corresponde a 518.803 alunos. Em seguida, temos 35% dos alunos estão no nível proficiente, isto é, o aprendizado está adequado para 836.803 alunos. Então, de acordo com os dados apresentados, estes dois níveis juntos conferem 56% dos alunos que representa um total de 1.355.248 alunos que estão com a aprendizagem adequada na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.

Porém, ainda temos outros dois níveis. Em que 31% dos alunos estão no nível básico de aprendizagem, ou melhor dizendo, com pouco aprendizado. Onde o percentual referido representa 746.994 alunos. Ainda temos 13% dos alunos estão no nível insuficiente, isto significa, com quase nenhum aprendizado. Representando um total de 309.502 alunos. Analisamos estes dois níveis, notamos que temos

⁴ Referente aos níveis de proficiência, pode verificar em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>.

um percentual de 44% dos alunos com pouco ou quase nada de aprendizagem em Português. Em resumo, um número muito elevado de alunos com pouca aprendizagem na disciplina de Português.

6.3. Questionários contextuais dos alunos em 2017

Os questionários foram realizados pela primeira vez em 1995, com a aplicação dos questionários foi possível realizar a coleta de dados contextuais. Estes são aplicados nos alunos que participam da prova. Nestes questionários constam 51 perguntas as quais indagam sobre os estudantes, sobre o ensino e sobre a escola. A finalidade dos questionários é coletar informações sobre tópicos como: vida escolar, nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Através dos questionários dos alunos é possível levantar informações que possam interferir na aprendizagem do aluno. Possibilita também analisar o nível socioeconômico, a participação da família e atividade pedagógicas desenvolvidas.

De acordo com INEP (2019), os dados não são divulgados nominais, para assim, garantir a qualidade das informações e preservar a identidade do respondente.

Vamos analisar algumas perguntas do questionário dos alunos, referentes a disciplina de Português. As questões são referentes a leitura que faz parte da avaliação da Prova Brasil. Assim, verificar o hábito de leitura dos alunos brasileiros.

Percebemos que os alunos do 5º ano em 2017, apresentam algum tipo de leitura. Sendo que das perguntas relacionadas a leitura são 5 questões (32, 33, 34, 35, 36), estas questionam a frequência em que os alunos realizam a leitura e qual tipo de material fazem a leitura. Com os dados podemos inferir que o material de leitura mais utilizado pelos alunos é o livro, vindo em seguida o gibi, a internet, revistas em geral e o material com menos acesso é o jornal. Desses materiais que os alunos têm acesso dois deles (Livro e gibis), tem na maioria das escolas que tem bibliotecas ou sala de leitura, o que facilita ao acesso para leitura.

Então, nestas 5 questões verificamos a frequência de leitura dos seguintes materiais: jornais, livros, revistas em geral, gibis e notícias na internet. A leitura de jornais é um dos materiais com menos acesso, 62% nunca ou quase nunca leem, 29% leem de vez em quando e 9% leem sempre ou quase sempre. Os livros são os mais utilizados pelos alunos para leitura, 49% leem sempre ou quase sempre, 45% leem de vez em quando e 6% nunca ou quase nunca leem. As revistas são lidas sempre ou quase sempre por 16% dos alunos, outros 42% leem de vez em quando e o mesmo percentual nunca ou quase nunca leem revistas. A leitura de gibis é o segundo material mais utilizado pelos alunos dos quintos anos para leitura, 46% leem sempre ou quase sempre, 39% leem de vez em quando e 15% dos alunos nunca ou quase nunca leem gibis. As notícias na internet são a terceira forma mais utilizada para leitura, 41% dos alunos leem sempre ou quase sempre, 30% de vez em quando leem e 29% nunca ou quase nunca leem notícias na internet.

A importância da leitura e do acesso ao livro ou qualquer outro material literário, abre possibilidade para a criança em idade de aprendizagem. “O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar” (PRADO,1996, p.19). Podemos verificar isso dentro das salas de aula com os alunos que tem maior acesso a materiais de leitura, apresentam maior desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, porque lendo você lê, interpreta, aprende e se desenvolve.

No entanto, o que vemos também no material que os alunos nunca ou quase nunca leem em percentual: o jornal sendo 62%, as revistas com 42%, notícias na internet 29%, gibis 15% e livros 6%. Aqui pode estar ligado o fator econômico para aquisição de material para leitura.

Uma questão importante, a ser levanta referente aos livros literários é que temos Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), PNLD literário, que auxilia na questão de facilitar o acesso ao livro literário em sala de aula e não somente na

biblioteca. Entendemos que este programa tem problemas e que precisa melhorar, pois, para que os livros literários possam alcançar mais mãos. E quem sabe ampliar a distribuição e até mesmo incluir outros gêneros como gibis.

Referente à questão 51, que pergunta “Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola”. Temos as respostas seguintes: 30% dos alunos sempre ou quase sempre utilizam, 36% dos alunos responderam que usam de vez em quando, 25% responderam que nunca ou quase nunca utilizam a biblioteca. E ainda, 9% dos alunos responderam que a escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

Um dado relevante é relativo a escolas que não possui bibliotecas ou sala de leitura no Brasil, de acordo com o censo escolar 2018, um total de 181.939 escolas de educação básica, 37% das escolas tem biblioteca e 25% tem sala de leitura. Porém, ainda temos entorno de 38% das escolas da educação básica que não possuem nem biblioteca e nem sala de leitura, é um número elevado. A universalização da biblioteca no Brasil nas escolas de ensino público e privadas, está prevista na Lei 12.244 até 2020, onde todos os diretores devem providenciar o número mínimo de acervo para seus alunos, ou seja, um livro para cada estudante matriculado. Porém, pelo que vemos as bibliotecas não estão sendo implementadas nem como a Lei propunha.

Sabemos que a leitura é muito importante para o desenvolvimento do aprendizado em qualquer fase da vida. Cagliari (1998, p. 312), “[...] ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita”. Com a leitura o indivíduo amplia o vocabulário, desenvolve o domínio da linguagem e a argumentação, ajuda na concentração, auxilia na interpretação de texto entre outros fatores.

6.4. Brasil e Unidade Federativas: análise dos resultados IDEB 2017

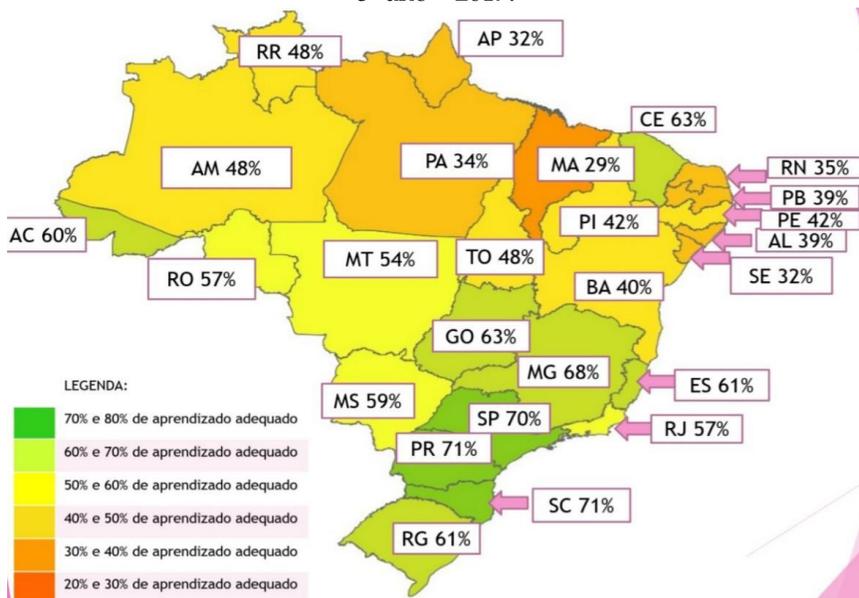
Por meio da pesquisa realizada, buscamos compreender os resultados do IDEB 2017 da disciplina de Português, referente ao

Brasil e as suas unidades federativas. O Brasil é uma federação composta por 26 estados e um Distrito Federal. Que estão divididos por regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. No entanto, com relação às regiões buscamos entender quais são as regiões e como estão em relação ao aprendizado.

Pasini (2020) a Prova Brasil possibilitou que todos os estudantes de todas as etapas do ensino, nas séries finais de cada etapa, fossem avaliados, com isso, também apresenta médias de proficiência por unidades escolares. Assim, os dados possibilitam que se realizem análises para auxiliar na resolução de problemas na aprendizagem. Em outras palavras Gatti (2013, p. 56), diz que a avaliação e os questionários tinham o propósito de “prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados”. Realmente, avaliação em larga escala junto com IDEB e os questionários, nos possibilitam muitas informações muito importantes sobre o sistema Nacional de educação.

Em seguida, no gráfico abaixo podemos verificar o percentual da aprendizagem na disciplina de Português no ano de 2017, em cada estado brasileiro. Com isso, apuramos que há uma discrepância entre os estados e a questão que levantamos, o que causa esta diferença? Porque há tantos estados que não alcançam um aprendizado adequado?

Gráfico 2: Aprendizagem adequada em Português, Brasil por estado – 5º ano – 2017.



Fonte: Adaptado pela autora. Prova Brasil 2017/INEP. QEdu.

A região sul é a menor em extensão corresponde a 14% da população nacional. Os estados da região sul são: Paraná, Santa Catarina e Rio grande do sul. Com relação ao aprendizado os estados Paraná e Santa Catarina estão com 71% do aprendizado adequado, e de acordo com QEdu, estão na situação manter, pois, atingiram a sua meta e está superior a 6,0. O Rio Grande do Sul alcançou 61% do aprendizado está também na situação de manter.

A região sudeste é a segunda menor região em extensão territorial, porém com maior número-populacional. Composta por quatro estados São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. São Paulo atingiu 70% do aprendizado, Rio de Janeiro atingiu 57%, Minas Gerais atingiu 68% e Espírito Santo atingiu 61%. São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo estão em situação manter. O Rio de Janeiro com 57% está em situação melhorar, pois, cresceu o IDEB e atingiu a sua meta.

A região centro-oeste é a segunda maior em extensão territorial do Brasil, corresponde a 19% do país. Porém, é a menor região em número populacional. É formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do sul e a Brasília. Onde Mato Grosso do Sul atingiu o aprendizado de 59% está na situação melhorar, Mato Grosso alcançou 54% do aprendizado está na situação de melhorar e Goiás alcançou aprendizado adequado com 63% está na situação manter. O distrito federal, Brasília, alcançou 67% do aprendizado, está na situação de manter.

A região nordeste é a terceira em maior extensão territorial, e segundo IBGE, é o segundo maior em número de população. São nove estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. A Bahia atingiu 40% do aprendizado, Sergipe 32%, Alagoas 39%, Pernambuco 42%, Paraíba 39%, Rio Grande do Norte 35%, Ceará atingiu 63%, Piauí alcançou 42%, Maranhão 29%. A maioria dos Estados do Nordeste estão em situação de alerta. Apenas o Ceará está na situação manter.

A região Norte é a maior região do país em extensão territorial com 45% de todo o território nacional. É a segunda menor em número de habitantes. Composta por 7 estados: Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre. O estado do Amazonas alcançou 48% da aprendizagem, Roraima 48%, Amapá 32%, Pará 34%, Tocantins 48%, Rondônia 57% e o Acre 60%. A maioria dos Estados do Norte estão na situação manter.

Com o gráfico 2, podemos visualizar as regiões que apresentam maior dificuldade na aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa no 5º ano em 2017, essas regiões foram Norte e Nordeste. As quais estão com o percentual de aprendizado de 50% - 20%. Com isso, precisa elaborar estratégias e metas para melhorar a questão da aprendizagem dessas regiões.

Considerações finais

Compreendemos que há vários fatores que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem dos indivíduos. Nesse

caminho, a autora em suas análises ao objeto de investigação aponta sua posição frente ao assunto.

Com isso, alguns desses indicadores sociais podem interferir de modo indireto no processo de aprendizagem como: a incidência de pobreza, a renda mensal per capita, o analfabetismo dos pais/responsáveis entre outros. Como Soligo (2015), aponta que a incidência de pobreza, a renda mensal familiar per capita e a escolaridade das pessoas com mais idade reflete no rendimento escolar dos alunos. Assim como, os autores Brooke e Soares, (2008, p. 15). também afirmam “que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho”. Somando-se a esta questão as autoras Santos et al (2016, p.4), “o poder econômico afeta todas as áreas, não sendo diferente no que diz respeito à educação, sendo talvez esta área a mais afetada, uma vez que torna difícil para qualquer ser humano aprender a ler, escrever, contar quando se está com fome e carente de tudo”. Com os autores acima e com dados de nossa pesquisa podemos ratificar que a questão socioeconômica do indivíduo influencia em sua vida escolar.

Ao analisarmos os resultados da proporção de alunos com aprendizado adequado, percebemos que a situação dos Estados por regiões não está tão apropriada assim. Notamos que dos 27 estados apenas três estão acima do 70%, e que seis estão acima dos 60%, três estão acima dos 54%, outros seis estão acima dos 40%, mais seis estados estão acima dos 32% e apenas 1 estado com 29%. Constatamos que os estados com maior dificuldade em alcançar o aprendizado adequado estão centrados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. De acordo com os dados do IBGE (2010), o Brasil consta com 50% da sua população acima de 10 anos na pobreza. Nas regiões com maiores dificuldades na aprendizagem são também as que segundo o IBGE estão na extrema pobreza. Um dos estados citados no estudo, o Maranhão, é o que apresenta maiores índices de pobreza no país.

A nossa hipótese foi se confirmando com a pesquisa e os dados levantados, dados dos estados da federação, tanto com os

resultados da Prova Brasil com relação aos resultados do Brasil e suas unidades federativas, na disciplina de Português. Isso foi possível com o auxílio do questionário contextual e com a revisão de literatura. Em resumo, que o nível socioeconômico e as condições sociais das regiões brasileiras com maior dificuldade influência nos resultados de aprendizagem assim como, nos resultados da Prova Brasil e IDEB. Nesta questão referente aos questionários contextuais é importante apontar que o Ministério da Educação junto com INEP, não estão utilizando esses dados para objetivo que foi proposto inicialmente. O qual tinha como objetivo de apontar o que está influenciando na educação e assim, realizar ações para que se diminuísse essa interferência.

Com isso, Pinto (2016, p.4) em sua pesquisa nos mostra que os resultados das avaliações embora apresentaram avanços ainda não são suficientes para uma educação de qualidade para todos. Que o conhecimento comum e o nível socioeconômico são aspectos que realmente impactam na pratica escolar do aluno.

Como Freitas (2013) aponta que as condições desiguais de vida tornam cada vez mais distante as camadas sociais isso ocorre em qualquer área, inclusive na educação. Assim, traz uma necessidade educacional diferenciada. Ainda, que “as necessidades educacionais se definem pelas diferentes realidades sociais”, (Freitas, 2013, p.88). A Pesquisa realizada por Pereira e Fernandes (2013) revela que, quanto mais pobre a escola, mais baixo são os resultados do IDEB. De acordo com nosso estudo, a pobreza é um fator impactante nos resultados do IDEB, e verificamos isso, através do mapa Gráfico 4, fica perceptível as regiões com menor desenvolvimento, com pobreza, o resultado é baixo.

Bonamino (2016), também nos aponta que o uso dos dados contextuais nos auxilia a compreender que à origem social influencia no desempenho escolar. E que “os dados cognitivos e contextuais podem ser mais bem combinados e comunicados às escolas e, também, que identifiquem dimensões para as quais, apesar de sua importância, simplesmente não existem dados” (Bonamino, 2016, p.124). Como a autora indica que se faz

necessário retomar o “compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e desempenho”.

Outro fator que poderia estar auxiliando no aprendizado é o acesso aos livros, ou melhor, a leitura. Porém, como os dados apresentam que 38% das escolas brasileiras não possui a biblioteca e nem a sala de leitura. Como será possível auxiliar ou incentivar os alunos na leitura, sem o material, sem o espaço físico, sem condições. Até mesmo, as leis são feitas, porém, não são cumpridas, ficando no papel.

Compreendemos que a pesquisa tem um conteúdo denso e importante de ser aprofundado. E quão grande é o nosso desafio de estarmos atentos as influencias do sistema socioeconômico na educação. Percebemos durante a pesquisa que se faz necessário investir em ações sociais que diminuam a pobreza no país e principalmente nessas regiões de que falamos. Desenvolver e potencializar políticas públicas que melhorem a qualidade da educação e que garantam a oferta de uma educação de qualidade. Como nos aponta a meta 7 do Plano Nacional de Educação que é focada na avaliação, “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (PNE, 2014, p. 31)”. O governo deve tratar a educação com maior empenho e competência, pois está formando os cidadãos do futuro e para o Brasil do futuro, assim faz-se necessário fomentar e fazer cumprir através de exigência as leis que estão estabelecidas, para além do papel.

Referências

BONAMINO, Alicia, SOUSA, Sandra Záquia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o Currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun,2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *IDEA – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#targetText=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 15 out. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 11 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – Testes e Questionários*. Brasília-DF, 2019. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>> Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *INEP/MEC - NOTA TÉCNICA Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2018*. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Taxas de rendimento escolar e Ideb*. Brasília-DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2016/taxas_de_rendimento_escolar_e_ideb.pdf> Acesso em: 11 out 2019.

BRASIL. IBGE. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB*. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/>>

metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html> acesso em: 06 jan 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.244*: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília: Congresso Nacional, 2010^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm > Acesso em: 05 out. 2019.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016
Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1474055023Em_Aberto_96.pdf> acesso em 22 dez 2020.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke: Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2008.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998

EXAME, *Quem são e onde estão os brasileiros que vivem na pobreza extrema?* Abril: São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/quem-sao-e-onde-estao-os-brasileiros-que-vivem-na-pobreza-extrema/>> acesso em: 15 out. 2019

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliação em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

GOMES, Manoel M. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem#:~:text=Existem%20diversos%20fatores%20que%20podem,processo%20de%20aprendizagem%20do%20aluno.&text=Fatores%20como%20condi%C3%A7%C3%B5es%20habitacionais%2C%20sanit%C3%A1rias,na%20escola%20e%20fora%20dela.>> Acesso em: 09 out 2019.

IBGE, Organização do território. *Divisões regionais do Brasil*. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>> acesso em: 15 out 2019

IBGE, *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>> acesso em: 23 dez 2020.

IDEB, *Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB – resultados e metas*. 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em: 15 out. 2019.

PASINI, Juliana F. S. *Políticas de avaliação em larga escala: análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte*. 1 Ed. Curitiba: Appris, 2020.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, M. C.; FERNANDES, Â. M. de O. As Avaliações externas em contextos escolares. In: CALDERANO, M. da A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. (Org.) *O que o IDEB não conta?* Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

PICCOLO, L. R. *Relações entre variáveis psicossociais e cognitivas e o desempenho em leitura em crianças de uma coorte populacional*.

Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2010.

PICCOLO, L. R. et al. Variáveis psicossociais e Desempenho em Leitura de Crianças de Baixo Nível Socioeconômico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 28 n. 4, pp. 389- 398, 2012.

PINTO, Jucinara de C. A; *As influências dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico dos estudantes de ensino médio integrado do IFBA/ Campus Barreiras*. UFBA, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19553>> Acesso em: 30 dez 2020.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.

QEDU. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb> > acesso em 14 out. 2019.

QUIRINO, LETÍCIA N. G. *Contribuições e Influências do Contexto Social Para A Aprendizagem*. Unesp: Rio Claro, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128230/000851362.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 dez 2020.

SANTOS, Emanuella B. et al. *Fatores Socio-Econômicos: Os “Descaminhos” Da Educação*. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/FATORES-SOCIO-ECONOMICOS.pdf>> Acesso em: 07 jan 2021.

SILVA, Thalita Rodrigues; SILVA, Júlia Beatriz Lopes. A influência do nível socioeconômico na aprendizagem da leitura. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 2, n. 2, p. 7-28, 2018.

SOLIGO, Valdecir. Relações entre Condições Sociais e o Rendimento Escolar Aferido pelo IDEB na Região Sul. *Pleiade*, 09 (17): 05-14, Jan./Jun., 2015.

SOUSA, Rafaela. *“Regiões do Brasil”*; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>.. Acesso em: 15 out. 2019.

PERCURSOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

*Sonia Maria Portella Kruppa*¹

*Kleber Galvão de Siqueira Jr*²

*Inaê Batistoni*³

Introdução

Este capítulo reflete sobre os aspectos constitutivos do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP). Além desta Introdução, nas partes seguintes, a Avaliação Institucional é analisada por meio das: concepções e princípios, dimensões consideradas no percurso desse Núcleo junto às escolas em REDE⁴ e dos dispositivos postos em prática. Depoimentos de diferentes segmentos envolvidos na proposta (membros das equipes gestoras das escolas, monitores bolsistas e licenciandos) serão trazidos. Os dados da pesquisa com licenciandos dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas da USP, egressos dos estágios coordenados pelo Núcleo, no período de 2016 ao primeiro semestre de 2019, serão apresentados. As considerações finais problematizam a força e a fragilidade da extensão universitária para o desenvolvimento de atividades como esta, dadas as características da Universidade Pública atual. São debatidas questões referentes à formação de professores e às

¹ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. skruppa@usp.br

² Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. kleber.siqueira@usp.br

³ Instituto Lidas. inaebatistoni@lidas.org.br

⁴ A REDE ou REDE-NAI é constituída por escolas públicas de todas as etapas da educação básica. Atualmente, 24 escolas situadas na Grande São Paulo participam dela.

políticas praticadas pelos sistemas públicos na contratação dos profissionais do ensino.

O NAI-FEUSP articula o ensino, por meio da formação docente inicial em projetos de estágio curricular; a extensão, com atividades e cursos de formação continuada para professores da REDE-NAI e a pesquisa, na linha da pesquisa-ação⁵, como condição orientadora e estimuladora da produção de todos os envolvidos – profissionais da escola, da universidade e estudantes. Um de seus dispositivos é a elaboração e registro reflexivo das atividades realizadas, que visam a destacar processos de avaliação institucional participativa, âncora da revisão permanente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas públicas envolvidas e de seu currículo.

Vinculado ao Departamento de Economia e Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, são princípios desse Núcleo: a defesa da escola pública e de sua autonomia, a construção de sua identidade e currículo, o destaque para a perspectiva de transformação social do território onde a escola se localiza. O que envolve ações matriciais com outras políticas públicas, especialmente com: a saúde e a assistência social, mas também, a cultura e o lazer/esporte – bem como com os movimentos e organizações sociais.

O NAI-FEUSP surge a partir do curso de atualização para educadores brasileiros, oferecido como uma das atividades do I Seminário Internacional de Avaliação Educacional, realizado na Faculdade de Educação da USP, em agosto de 2013. Este Seminário integrou o Projeto de Pesquisa Internacional “Avaliação e Políticas Públicas de Educação Básica: um estudo em escolas de São Paulo e Porto”, envolvendo professores das Faculdades de Educação da USP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Brasil, e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

⁵ A pesquisa-ação “altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p.445)

Universidade de Porto, em Portugal⁶. O curso realizado lançou as bases do coletivo que, posteriormente, formou esse Núcleo.

Na elaboração deste texto foi de grande valia o arquivo de documentos organizado com projetos e relatórios do próprio NAI: informações e documentos das escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, parceiras de suas atividades, em 2019. Também foi importante a consulta ao Portal CulturaEduca, desenvolvido pelo Instituto Lidas, instituição com a qual a FEUSP estabeleceu um Acordo de Cooperação Técnica, em 2017.

7.1. Avaliação Institucional - concepção e princípios

Como espaço de extensão, ensino e pesquisa, o NAI-FEUSP se confronta com as concepções e práticas da avaliação externa, impulsionadas, desde os anos 1990, como parte das reformas educacionais da nova gestão pública, movida por resultados e por uma qualidade padronizada de educação, que bebe na fonte da gestão empresarial, tida como competente. Nessa avaliação, a métrica e a quantificação assumem protagonismo, sobrepondo o critério técnico ao político - objetivos quantitativos e indicadores de execução - a partir dos quais se avalia a eficiência das políticas implementadas.

Em oposição a essa concepção, afirma-se a natureza processual da avaliação. Por essa via, resgata-se o caráter orientador e de produção de sentido à atividade humana: avaliar significa escolha, arbítrio entre caminhos possíveis (ARDOINO e BERGER, 1986.)

No caso da escola, a avaliação institucional exige acordos e negociações entre aqueles que compõem a instituição, no que diz respeito a normas, funcionamento e projeto.

⁶ Um relato desse projeto encontra-se em: MENDES, G. do S. C. V.; CAMELO, J.; ARELARO, L. R. G.; TERRASÊCA, M.; DE SORDI, M. R. L.; KRUPPA, S. M. P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 41, n. spe, p. 1283-1298, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144828. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109884>. Acesso em: 5 jan. 2021.

Afirmamos que “escola não é prédio”, ainda que este tenha um grande peso em sua configuração. Definimos a escola como uma instituição mediada pelo conhecimento, por profissionais e por membros de comunidades. Sendo uma instituição que aproxima gerações humanas, ela é uma relação entre sujeitos, permanentemente desafiados por questões de natureza social, em determinado tempo e lugar.

Em decorrência, a escolha dos conhecimentos trabalhados e a forma pelo qual eles são mediados – o currículo – deve ser feita por cada escola, tendo implicações qualitativas na instituição escolar e nas transformações do território onde ela atua.

A avaliação institucional integra o planejamento contínuo das ações, voltadas para a qualidade emancipatória dos processos educativos. Ela não se coaduna com pacotes curriculares e de controle da gestão escolar. Nessa perspectiva, a avaliação institucional está centrada em uma estratégia de autoavaliação participativa/negociada, com adesão dos avaliados.

Seu ponto de partida, sempre retomado, é a reflexão dos diferentes segmentos da escola, da comunidade e de outros parceiros no território sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse documento, cada escola deve definir metas de melhoria da qualidade do serviço oferecido, prevendo formas para atingi-las. Afirma-se o planejamento ascendente que parte da escola para o sistema. A avaliação institucional negociada é parte de um jogo de futuro planejado, que retoma o passado de forma propositiva e considera o futuro como um elemento desafiador. Como jogo social complexo, que se joga de dentro para fora e de fora para dentro da escola (MATUS, 2005).

Dessa forma, considera-se a “avaliação como melhoria”, (...) “um convite para que se chegue ao conhecimento profundo da realidade das coisas” (CRUZ, s/data, p. 3-4).

Assim, como princípio e metodologia, afirma-se que a escola pode e deve analisar seu campo de trabalho, fortalecer o coletivo escolar e atuar criativamente, ampliando a qualidade social da educação praticada. Processos que podem gerar demandas aos

órgãos centrais do poder público, já que a qualidade educativa depende do “investimento concreto nas condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar” (SORDI, 2012, p. 165).

Considera-se a natureza processual da qualidade, que não é um dado estanque. Ela precisa ser “negociada” entre os indivíduos, grupos e estruturas administrativas, que têm relação com a escola (BONDIOLI, 2004). Portanto, nessa acepção, se a avaliação precisa ter a definição dos indicadores de acompanhamento das ações, esses indicadores devem manter sinergia com os processos desenvolvidos. Os indicadores são sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de “objetivos compartilhados”, para o qual cada participante contribui, de acordo com o nível de responsabilidade que tenha ou que assuma na ação que se desenvolve, a partir de definições democráticas.

Dessa maneira, “os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional” (FREITAS, 2005, p. 922).

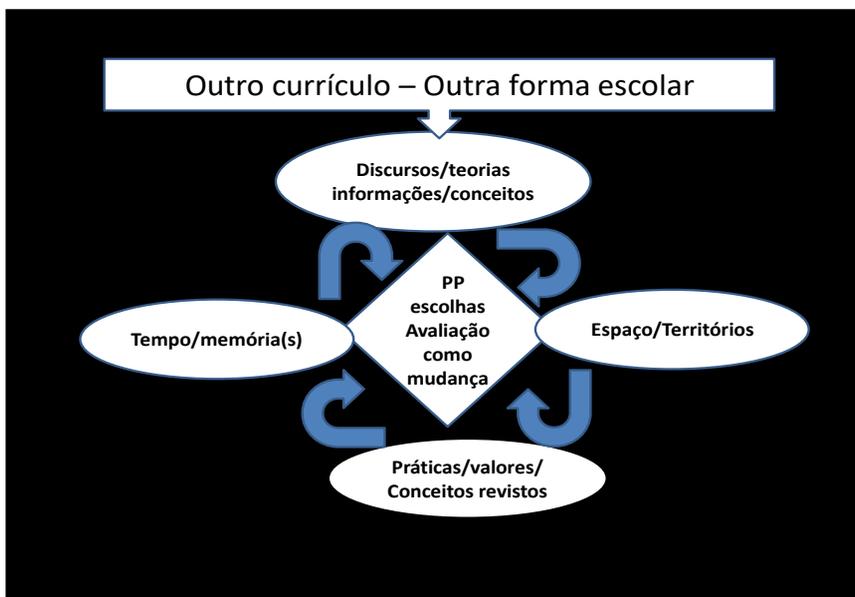
Não se considera a mudança educacional como produto impulsionado a partir de um centro difusor, bastando persuadir os que participam da ação escolar, mas uma construção de sujeitos, que se percebem autores de um projeto coletivo.

É por meio da autoavaliação participativa que as escolas públicas podem encontrar o seu próprio caminho.

A realidade de cada escola — não buscada por meio de inúteis e pretensivas tentativas de diagnóstico — mas tal como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria (AZANHA, 2004, p. 365).

Valendo-se da história, como um dos caminhos, propõe-se que a avaliação institucional tenha como elemento desencadeante o recuo no tempo, buscando e registrando a memória institucional da unidade escolar, bem como faça o diagnóstico da situação do território onde a escola se situa, com atenção aos espaços institucional e da comunidade.

A avaliação como mudança, que revisita práticas e valores, valendo-se de teorias, conceitos e informações, revê e registra, possibilitando um PPP em processo permanente de atualização, a elaboração de um currículo significativo e a avaliação crítica e criativa da forma escolar.



Elaboração: NAI-FEUSP.

A proposta de autoavaliação institucional participativa e negociada da escola pública é um exercício de “contrarregulação”, isto é, de resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidade), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 930)

A democracia, a igualdade social com direito à diferença, que resulta do permanente estímulo à criatividade humana e, portanto,

a autonomia, são valores/princípios que devem estar presentes na “avaliação como mudança” da escola.

7.2. As dimensões consideradas no percurso da Avaliação Institucional

Com referência às dimensões avaliativas, o NAI-FEUSP tem como referência: o PAVE – Perfil de Autoavaliação da Escola (MACBEATH et al., 2008), utilizado em escolas públicas europeias, o INDIQUE – Indicadores da Qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004), utilizado em escolas públicas brasileiras e a experiência das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) atuantes nas escolas públicas de rede municipal de Campinas, a partir de 2008, com apoio do Laboratório de Observação da Educação – LOED, da Faculdade de Educação da Unicamp (MENDES, 2012).

Essas referências de avaliação institucional são utilizadas em parte e não da mesma forma por todas as escolas. A avaliação institucional negociada tem uma arquitetura plástica, moldável e processual. Suas dimensões devem ser definidas e articuladas por cada escola.

O NAI-FEUSP é constituído, principalmente, por membros de equipes gestoras escolares e se organiza por reuniões ordinárias, realizadas com periodicidade definida coletivamente no início de cada semestre. As preocupações que esses gestores trazem a essas reuniões podem ser considerados indícios das dimensões que vem sendo consideradas pelas escolas.

São temas complexos, narrados a seguir.

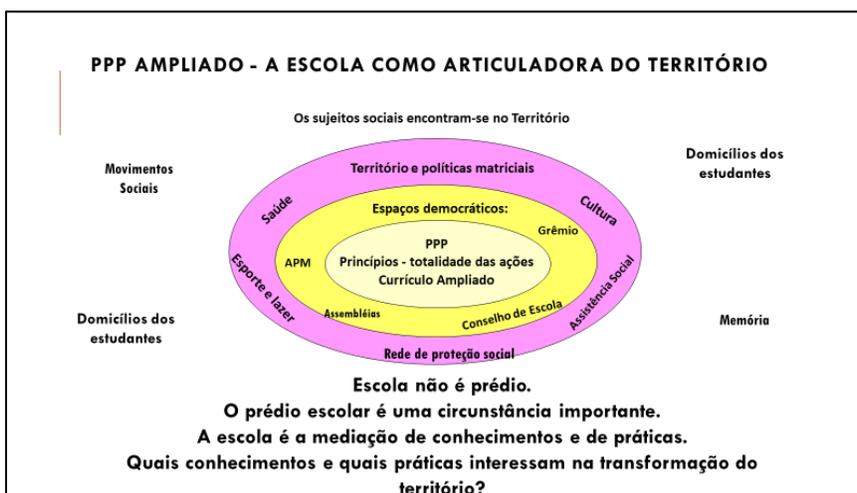
Assim é o tema da avaliação externa: uma primeira dimensão da proposta realizada pelas escolas. Os instrumentos, a forma e os resultados negativos dessa avaliação no cotidiano escolar são permanentemente retomados. As condições do prédio escolar, no que diz respeito a facilitar ou a dificultar as relações entre os segmentos escolares e entre estes e a comunidade, é uma outra dimensão. A ação de gradear ou não os espaços, a avaliação do que é considerado “ameaça” – as situações da violência urbana e do

tráfico de drogas são outros assuntos que afloram. Mas, também, a parceria com a comunidade; o papel da equipe gestora como mediadora entre estudantes, professores e comunidade, outro grupo temático, ao qual se agregam outros assuntos: dificuldades da formação de uma equipe escolar e a instabilidade da permanência dos profissionais no equipamento (faltas do e de profissionais e suas remoções constantes), as dificuldades de jornadas que permitam o encontro frequente dos mesmos e as diferentes concepções de escola e de conhecimento que circulam entre os profissionais.

De diferentes maneiras, as dimensões do ensinar e do aprender são debatidas com maior profundidade e consistência, na medida em que as outras dimensões mencionadas vão sendo enfrentadas. As escolas discutem seu espaço interno e externo em relação às possibilidades que oferecem de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, as dimensões da memória institucional (a história do prédio escolar e sua relação com o(s) movimento(s) sociais passam a ser consideradas).

O território, onde a escola se localiza e aquele onde vivem as famílias dos estudantes, começa a ser percebido como elemento importante na definição e fortalecimento da identidade escolar. O domicílio/as famílias passam a ser reconhecidos como parceiros importantes de escolas que começam a formular o Projeto Político Pedagógico do território, muitas vezes aproximando-se de unidades próximas: as “escolas em quarteirão”, procurando agregar aquelas que oferecem o percurso das etapas da educação básica para a mesma comunidade. Os elementos de comunicação com as famílias assumem uma outra dimensão e as páginas virtuais ganham vitalidade. Há uma descoberta e uma atenção para georreferenciar os domicílios dos estudantes, sobrepondo o desenho das manchas populacionais do atendimento entre escolas de mesmo território, onde se identificam as famílias comuns, tomadas como um campo de força positivo da transformação da qualidade do percurso escolar. Na dimensão territorial, ainda, a articulação da(s) escola(s) com outras políticas públicas, para constituir e/ou integrar redes de

proteção social, juntamente com os equipamentos da saúde e da assistência, mas também com movimentos culturais diversos. Uma nova forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume protagonismo em alguns territórios: - surge a proposta da escola de pais e/ou da escola livre de trabalhadores.



Elaboração: NAI-FEUSP.

O Diagrama acima, ao indicar o Projeto Político Pedagógico e o currículo ampliados para o território, revela as dimensões que vêm sendo propostas para a avaliação institucional:

- Na cor bege, o círculo da dimensão dos princípios que orientam as ações. Aí estão a democracia, a participação e a autonomia escolar, essenciais ao currículo ampliado e às definições/diagnósticos e metas do PPP, que devem se expandir para situar a escola como articuladora do território.

- Em amarelo, o círculo das relações internas e dos espaços coletivos de gestão, nos quais todos os segmentos devem ter representantes, mas também as assembleias, espaços de participação direta da comunidade escolar.

- Em lilás, já fora dos muros da escola, o círculo do relacionamento com as outras políticas públicas para a formação da rede de proteção social.

- Por fim, o território, local dos movimentos sociais e dos domicílios dos estudantes, um espaço a ser percorrido e articulado também pela escola⁷.

- Atravessando os círculos estão o currículo e o PPP ampliados, o planejamento e a forma de articulação dos diferentes conhecimentos.

Cabe ressaltar que o território, tal como entendido pelo coletivo NAI-FEUSP, não pode ser definido *a priori*. O território é construído por meio de práticas sociais, que o formam e, ao mesmo tempo, são formadas por ele, nem sempre de maneira racional e deliberada. A escola integra e modifica o território, mas também é modificada por ele.

7.3. Os dispositivos usados na trajetória do NAI-FEUSP

7.3.1. A formação como ensino e extensão universitária

Em sua atuação, o NAI-FEUSP parte de uma determinada prática de extensão universitária, definida como comunicação e diálogo permanente com a sociedade (FREIRE, 1983). A extensão é considerada como o eixo articulador do ensino e da pesquisa.

Em decorrência, as atividades relacionadas à extensão – cursos e atividades de formação continuada - passam a ser os dispositivos centrais na atuação desse Núcleo, considerando que todos (profissionais das escolas e da Universidades e também os estudantes de todas as unidades envolvidas, universitárias e não) devem se envolver nas pesquisas e ações acerca do tema da Avaliação Institucional (MENDES, G. et al., 2015; SAUL, 2015).

O NAI-FEUSP se constitui como um espaço de socialização entre escolas, no qual os conhecimentos trazidos pelo vivido escolar são retomados, em diálogo reflexivo com o conhecimento aportado pela Universidade, tendo interferência em algumas

⁷ A discussão sobre o território e suas marcas culturais está relatada no capítulo 12 deste livro.

disciplinas ministradas pelos professores do núcleo. A FEUSP permite a condição de estudante especial aos profissionais das redes públicas. Dessa maneira, vários gestores e professores vêm participando de disciplinas ministradas na Faculdade de Educação da USP, especialmente, daquelas voltadas à política, gestão e administração da educação básica.

As escolas se articulam e debatem os desafios e as dificuldades, muitas vezes apresentados como insuperáveis, e encontram, nesse espaço, a oportunidade da escuta solidária e da proposição crítica.

O processo formativo praticado responde às definições da avaliação institucional estudada. Os princípios da democracia, da participação e da autonomia, elementos intrínsecos ao processo permanente de busca da qualidade social da escola, são considerados “ideias-força”, e impulsionam o processo formativo, desafiando o conhecimento (FREIRE, 1991).

Nos encontros regulares ou nos diferentes eventos, escolas e a universidade são formadoras e formadas (FREIRE, 1983; CORREIA, 2001; AROEIRA, 2014)⁸.

Os estágios disciplinares das diferentes licenciaturas inserem-se na relação estabelecida entre as escolas e a Universidade, sendo

⁸ Encontros Regulares são aqueles em que participam apenas os membros das escolas e a coordenação do NAI. Sua periodicidade, quinzenal ou mensal, é definida a cada semestre. A itinerância acoplada aos encontros regulares já foi praticada e revelou-se um expediente muito positivo para a formação do grupo que pode conhecer as diferentes unidades da Rede. Durante a Pandemia de 2020, esses encontros ocorreram semanalmente, às sextas-feiras. Um encontro regular é transformado em Evento, podendo ou não ser certificado, quando é temático e realizado com convidado externo. A definição do Evento, sua duração e os convidados relacionam-se com os assuntos trazidos nos Encontros Regulares. Um outro dispositivo de formação é o Escola encontra Escola. Essa modalidade de Encontro pode ser ampla, envolvendo todas as escolas, sendo sediado por uma delas e com duração de um dia, em geral um sábado; ou por etapa da educação básica, tendo duração de um período. Também, as visitas orientadas semestrais a uma escola, em que todos os estagiários do Núcleo são convidados, bem como todos os participantes da Rede.

outro dispositivo central da relação. Considera-se que, sem o estágio na escola de educação básica, não é possível a formação de qualidade dos futuros professores, sendo, também, uma forma de relacionar conhecimento da universidade com aquele da escola⁹.

Assumindo a extensão universitária como atividade de comunicação com a sociedade (Freire, 1983) e o estágio curricular como atividade teórico-prática de intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, podemos afirmar, que a articulação dos estágios (de pesquisa/intervenção) com cursos/atividades de extensão qualifica, mutuamente, a formação inicial e a formação continuada. Por fim, ambas corroboram para produzir alterações nas práticas escolares, impactando o desenvolvimento profissional de atuais e futuros professores/gestores da educação básica e melhorando a atuação da própria Universidade.

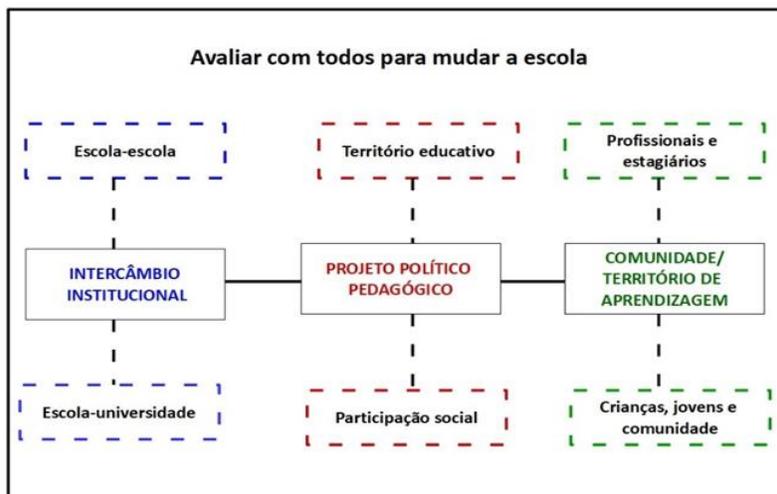
A formação continuada desenvolvida nos diferentes encontros busca ser uma “formação centrada na escola”, ao considerar que os profissionais da escola são sujeitos dessa formação e, portanto, participantes do planejamento, da execução e da avaliação da mesma (FORMOSINHO, 2002).

O NAI-FEUSP não se relaciona, isoladamente, com uma só escola ou com um só professor, mas com profissionais considerados em sua inserção institucional - a escola, sujeito social de um determinado território. Assim, reafirma a escola como uma equipe com projeto e não uma justaposição de professores, tomados como preceptores de estudantes passivos (FLORESTAN, 1987). Intento que, não raramente, confronta-se com as limitações das descontinuidades da trajetória docente e das equipes gestoras: a escola “local de passagem”, e não de “permanência”, condição

9 Semestralmente, o NAI-FEUSP faz uma chamada para estágio na página da Faculdade para as disciplinas de Política e Organização da Educação Básica (POEB), Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola e Estágio de Vivência e Investigação em Gestão Escolar e Políticas Públicas. Ver em <http://www4.fe.usp.br/estagios/projeto-nucleo-de-avaliacao-institucional>, consulta realizada em 02/01/2021.

necessária à qualidade do ato educativo, tal como bem defende Cândido (2003).

7.3.2. Percurso Formativo do NAI-FEUSP



Elaboração: NAI-FEUSP.

Sob o slogan “Avaliar com todos para mudar a escola”, há uma triangulação de espaços, de práticas e de sensibilidade às transformações em curso, dentro e fora da escola. Busca-se a constituição de uma arquitetura de rede, em que:

- Por meio dos *estágios*, escolas públicas unem-se à sala de aula da universidade na formação dos futuros docentes, trazendo, práticas e novas indagações às teorias (FORMOSINHO, 2002).

- Por meio dos chamados *Espaços intermediários de formação* e de outros dispositivos formadores (reuniões, aulas avulsas, itinerâncias entre escolas, visitas orientadas, cursos e/ou palestras, atividades de acompanhamentos dos monitores-bolsistas do Programa de formação de Professores¹⁰), que envolvem estudantes

¹⁰ O Programa de Formação de Professores da USP abre anualmente editais de bolsas para estudantes de pós-graduação, para atuarem em projetos de estágios elaborados por docentes. Os interessados se inscrevem para a seleção junto a um

e professores da Faculdade de Educação, gestores e profissionais de escolas públicas e de Universidades, além de representantes de outras políticas públicas, aproximando, também, as comunidades e territórios escolares.

No processo formativo, propõe-se uma “epistemologia da escuta em oposição à epistemologia do olhar em consequência das características das práticas educativas” (BERGER, 2009, p. 175), ou seja, o NAI-FEUSP não se propõe julgar as ações educativas das escolas, mas compreender as suas diferentes realidades e ser parceiro nas ações que as transformam.

Os profissionais e as instituições reverberam histórias que são mobilizadas como parte do trajeto de formação do coletivo, calcado na experiência compartilhada. Essa troca estabelecida em *Espaços Intermediários de formação*, como é, por exemplo, a atividade denominada *Escola encontra Escola*¹¹, não se refere apenas ao que se passa dentro da sala de aula, mas relaciona a escola e os sujeitos que a animam, como aqueles que explicitam conflitos e questões vivenciadas no próprio território, que assim se torna conhecido. Dessa forma, esses sujeitos da escola se encontram no comum e se ajudam nas diferenças vivenciadas em cada contexto, na busca de ampliar a qualidade social do trabalho realizado.

Por considerar que o território escolar confere identidade à escola, a parceria com professoras do Curso de Geografia da USP vem aprofundando conceitualmente o significado de estar e de viver no território – a interdisciplinaridade pode se constituir pela Universidade como um dispositivo. Ainda, a articulação com o Instituto Lidas, o NAI-FEUSP vem trabalhando no georreferenciamento das escolas e da rede NAI-FEUSP, valendo-se

professor/projeto que é, igualmente, aprovado e divulgado com o total de bolsas concedido. O NAI-FEUSP tem aprovado quatro bolsistas nos últimos três anos.

¹¹ *Escola encontra escola* é um espaço, presencial ou virtual, em que escolas da rede pública de ensino podem compartilhar suas experiências, debatendo seus problemas e as estratégias de solução dos mesmos. As reuniões podem ser temáticas, por etapa ou modalidade da educação básica.

do Portal CulturaEduca¹², como um outro dispositivo para a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

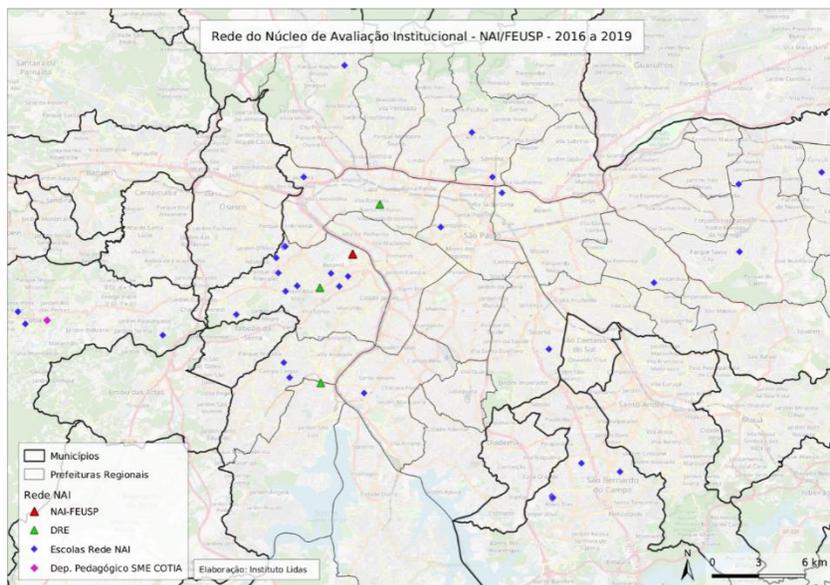
7.4. A REDE NAI-FEUSP como dispositivo de formação

Desde sua constituição, o trabalho realizado pelo NAI-FEUSP não se reduz ao relacionamento de professores universitários que se voltam ao estudo de uma única unidade escolar, situação bastante usual em projetos de pesquisa com temporalidade definida. Pelo contrário, desde seu início, as atividades do NAI-FEUSP se voltaram para um grupo de escolas, que se conhecem e passam a interagir num processo que vem se estendendo no tempo e se ampliando numericamente (ver gráfico “Escolas da Rede NAI-FEUSP 2013-2019”, a seguir). Aos poucos, esse conjunto de escolas se constituiu numa rede formativa, que se identifica por princípios afirmados coletivamente, integrando a REDE NAI-FEUSP.

Para participar dessa rede, não há exigências de formalização. Basta ser profissional de uma escola ou administração pública e concordar com os princípios, processos de avaliação e de formação, incluindo a disposição para a formação conjunta de estagiários-licenciandos. O ambiente dos encontros zela por construir um sentimento de pertencimento e de reconhecimento de cada escola e profissional participantes, aspectos considerados vitais para o fortalecimento da Rede. Prova desse aspecto está no fato de que os profissionais, por vezes, mudam de escola, mas trazem consigo a nova instituição, conseguindo manter, por vezes, a instituição anterior. Em decorrência, a rede NAI-FEUSP é uma estrutura informal, com grande legitimidade frente àqueles que a integram. Há profissionais e escolas que se mantém, desde 2013, ainda que haja uma oscilação do número

¹² Portal online, desenvolvido pelo Instituto Lidas, que reúne o georreferenciamento de escolas e de outros equipamentos públicos, de Assistência social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Meio Ambiente e Saúde, num raio de dois quilômetros de cada escola, com dados socioeconômicos de seus territórios de entorno, além de permitir o cadastramento de agentes e ações realizadas. Portal CulturaEduca em <http://culturaeduca.cc/>, consulta realizada em 06/09/2020.

de escolas e de representantes de estruturas administrativas (supervisores e técnicos de Secretaria da Educação).

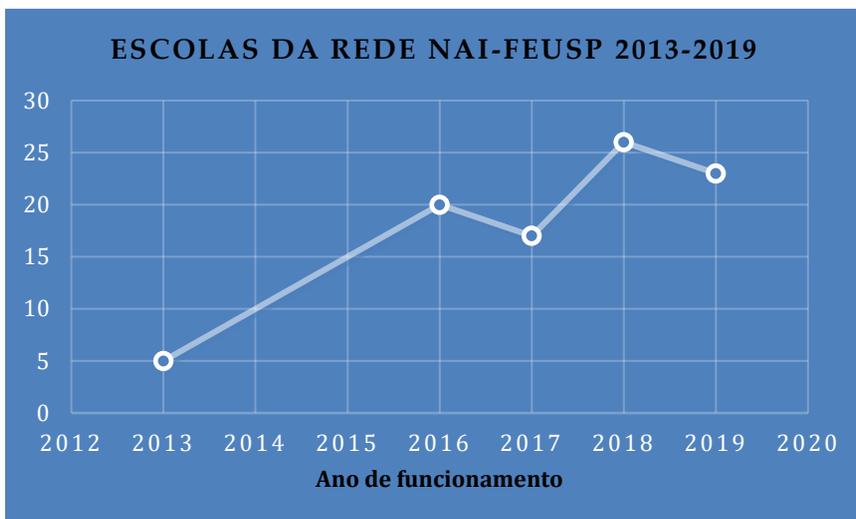


Elaboração: NAI-FEUSP e Instituto Lidas, 2020

A ampliação de escolas participantes é outro indicador da realização positiva do trabalho, pois a permanência na rede é totalmente voluntária. Cabe destaque que a ampliação é decorrente da apresentação feita pelos participantes. Sob o princípio da “porta aberta”¹³: os novos integrantes são sempre bem vindos, desde que concordem com os princípios defendidos, aceitem estagiários e apresentem o NAI-FEUSP ao Conselho de Escola, disponibilizando o PPP da escola à Rede NAI-FEUSP¹⁴.

¹³ Princípio tomado emprestado dos princípios universais do cooperativismo, em que a entrada de novos membros a uma cooperativa é aberta, sendo aceito quem deseja entrar, desde que aceite os demais princípios.

¹⁴ Dentre as organizações de educadores, em rede, destaca-se o Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, organizado por Sérgio Niza, e que se constituiu numa associação cooperada em nível nacional. Nessa associação os profissionais individualmente se associam e colaboram com a instituição por meio



Fonte: Arquivo NAI-FEUSP

Fortalecer os projetos político-pedagógicos e os processos democráticos de avaliação e planejamento institucional permanentes, com autoria e identidade, tornam-se objetivo comum de todos os participantes. O clima de confiança, estabelecido entre os profissionais das escolas presentes, permite que elas interfiram com liberdade nas reuniões, assumindo autorias e apresentando sua escola, nos problemas e nas soluções.

Desde 2016, algumas supervisoras de diferentes regiões da cidade de São Paulo passaram a integrar a rede NAI-FEUSP, acompanhando a participação de equipes gestoras de escolas por elas supervisionadas. Com essas supervisoras, o trabalho das escolas na REDE NAI-FEUSP constrói a supervisão acordada, de apoio e não de inspeção, (FORMOSINHO, 2002), nos moldes do amigo-crítico de Macbeath (2005), trabalho colaborativo, que se

do pagamento de cotas (ver em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>). No caso do NAI-FEUSP, há uma associação informal, em nível regional, mas com possibilidade de ampliação, sem pagamento de cotas, com reuniões abertas e atividades e cursos de extensão gratuitos, com certificação pela FEUSP. Diferentemente do MEM, as escolas participantes se comprometem com a formação dos estagiários.

evidenciou, sobretudo, na formação recente dos polos, em quatro localidades distintas na região metropolitana de São Paulo. Os polos, conceito ainda em elaboração¹⁵, compreendem um conjunto de escolas em processo de atuação integrada no território, com percursos diferenciados. Dois deles, constituíram-se por escolas vizinhas, que ofertam todas as etapas da educação básica a um mesmo grupo de domicílios, sendo isto a base para o início da elaboração de um PPP integrado. Outros dois polos, tem início com apenas uma escola, que expande a outras a sua forma de atuação, iniciando processos em parceria, não necessariamente atendendo ao princípio de congregar as etapas da educação básica a um mesmo conjunto de domicílios.

7.5. O Programa de Formação de professores como um dispositivo

Desde 2004, a USP constituiu o Programa de Formação de Professores, com o qual o NAI-FEUSP tem plena concordância e busca fortalecer os seus princípios, conforme documento norteador (2004, p 4-6) que afirma:

- (1) a formação de professores exige empenho permanente de suas diversas unidades, em projetos integrados;
- (2) a docência, a “vida escolar” e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados na formação;
- (3) a formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente;
- (4) a projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- (5) a formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação;

¹⁵ Os polos foram organizados a partir do Projeto Escolas Públicas e Universidade "dentro e além dos muros", apoiado com recursos da Pró - Reitoria de Graduação, “Programa Aprender com a Comunidade”. Nesse projeto, o NAI-FEUSP contou com a parceria de professoras do Curso de Geografia da FFLCH-USP, Simone Scifoni, e do Instituto de Biologia, Maíra Batistoni e Silva.

- (6) as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, oferecendo uma pluralidade de caminhos;
- (7) a instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços socioinstitucionais relevantes para a educação pública.¹⁶

O NAI-FEUSP participa do Programa de Formação de Professores, com monitores bolsistas que acompanham as atividades, especialmente, de acompanhamento dos estágios, divididos por grupos de escolas com as quais passam a ter contato mais frequente.

7.6. Os estagiários - dispositivo de integração entre as escolas e a Universidade

Desde 2016, o NAI-FEUSP passou a integrar as iniciativas de estágio da Faculdade de Educação da USP, junto a diversas disciplinas¹⁷, com base num percurso formativo realizado em conjunto com escolas da Rede NAI-FEUSP. O percurso inclui: (1) leituras e preparação do trabalho de campo: referenciais teóricos da avaliação institucional e documentos da escola, disponíveis no arquivo virtual do Núcleo, além de outras informações, disponíveis no Portal CulturaEduca; (2) reunião com o representante da escola, em reuniões ordinárias ou outras atividades do NAI-FEUSP, às quais o estagiário é convidado a participar; (3) realização das atividades

¹⁶ Os princípios foram sintetizados nesta apresentação. Ver a respeito em: Programa de Formação de Professores da USP, 2004. Disponível em <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf>. Consulta realizada em 6/9/2020.

¹⁷ São elas: Política e Organização da Educação Básica (POEB) para o curso de Pedagogia e para as demais licenciaturas, Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola e Estágio de Vivência e Investigação em Gestão Escolar e Políticas Públicas, disciplinas do Curso de Pedagogia. Ainda, gestores da Rede tiveram participação e abriram suas escolas a visitação de alunos nas disciplinas: Teorias da Administração Escolar no Brasil e Direção de Unidade Escolar, nos anos de 2018 e 2019.

acordadas junto à escola; (4) orientação e acompanhamento da produção e apresentação do relatório de estágio e de sua devolução às escolas. Como atividade acordada com a escola, o estagiário não tem se limitado à observação. Muitas vezes, ele tem se envolvido em pesquisa-participante, de menor ou de maior vulto, contribuindo com as ações da escola. São exemplos dessas ações os levantamentos feitos para a caracterização da comunidade escolar. Em uma das escolas, esse levantamento, realizado na forma de Censo, produziu à escola as informações necessárias para a abertura de salas de EJA. O georreferenciamento dos domicílios dos estudantes também vem contando com a participação de estagiários. Em 2020, estudantes participaram de levantamentos realizados junto às famílias em oito escolas da Rede NAI-FEUSP, relativamente ao impacto provocado pela COVID-19 e o ensino virtual.

7.7. O que dizem as escolas e os diferentes segmentos sobre o trabalho feito

As escolas

De maneiras distintas, os temas discutidos nos diferentes momentos de presença da Rede NAI-FEUSP estão nas práticas de cada escola. Em agosto de 2018, exposição em posters no saguão principal da FEUSP, apresentaram a história de quinze escolas e as atividades desenvolvidas por elas¹⁸.

Vários relatavam a comunidade presente em espaços de gestão democrática, como as assembleias, conselhos e grêmios:

Entre os meses de abril a julho de 2018, ocorreu a primeira formação e a primeira eleição do grêmio estudantil na Emef Dama Entre Rios Verdes. Os estagiários do Núcleo de Avaliação Institucional (NAI-FEUSP) registraram e refletiram esse momento histórico para a escola. Uma iniciativa, por parte

18 Fonte: NAI-FEUSP. Exposição de Posters, Agosto de 2019. Ver também o depoimento constante em: <http://culturaeduca.cc/agente/coletivo/6/#fndtn-panel-galeria>. Consulta realizada em 06/01/2021.

da direção e coordenação, que contou com o apoio dos professores, materializando uma proposta já presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: a promoção da educação política dos alunos, visando uma maior autonomia e democracia dentro (e fora) da escola.

Formas de relacionamento e de atuação da equipe escolar são aspectos lembrados, bem como, as iniciativas de integração no território:

As escolas municipais de educação básica (EMEB) Marcelo Peres Ribeiro (Educação Infantil - 0 a 3 anos), Padre José Maurício (Educação Infantil - 4 e 5 anos) e Prof^o Florestan Fernandes (Ensino Fundamental I), localizadas no mesmo quarteirão na Vila Ferreira, em São Bernardo do Campo, vêm se articulando, desde 2013, com a aproximação dos seus profissionais, para a compreensão da organização do território onde estão inseridas, bem como, para a discussão e encaminhamento de problemas comuns que afligem seus alunos/famílias.

Ações de valorização de referências culturais nos territórios escolares e, nessa chave, o relato do Projeto Político Pedagógico, a partir da memória institucional:

O território como disparador das questões a serem trabalhadas no currículo e o trabalho organizado por meio de projetos são os maiores desafios do nosso Projeto Político Pedagógico (PPP). Em parceria com o NAI/FEUSP, realizamos uma reflexão sobre o conceito de referência cultural e, a partir do “estudo de campo”, mapeamos algumas referências culturais do território (EMEB Prof. Florestan Fernandes/SBC).

Com 42 anos de atividade no bairro do Limoeiro, localizada na Zona Leste, região de São Miguel Paulista, a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Eptácio Pessoa atende 350 crianças de 4 a 5 anos. A demanda escolar é proveniente do entorno da escola e das ocupações de terra do bairro. A partir da pesquisa feita pelas alunas estagiárias do NAI e avaliação feita pela comunidade escolar (Indique), foram elencados três desafios que são: o lixo no entorno da unidade escolar, o acolhimento e a escutas das crianças e a revitalização dos ambientes da escola, especialmente o parque.

Questões relativas ao currículo são mencionadas, relevando a autoria das escolas neste quesito, tal como indica o relato do Centro de Educação Infantil Ver. Aloysio de Menezes Greenhalgh.

Em 2018, a avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) apontou a necessidade de ressignificação do currículo para Educação Infantil nas práticas pedagógicas do CEI. Sendo assim, as formações do Projeto Especial de Ação (PEA) com o tema “Tempos e espaços na Educação Infantil: uma reflexão necessária” problematizam, revisitam e apontam novos caminhos para o currículo.

As equipes gestoras

Os registros das reuniões ordinárias apontam manifestações de membros das equipes gestoras do seguinte tipo:

“Chego nas reuniões desanimada(o), mas saio pensando... com outras ideias”.

“Estar em rede nos fortalece na ação. Construimos vínculos afetivos e de ajuda mútua nas diferentes frentes que constituem a gestão escolar”

“O vínculo com a Universidade pública nos fortalece. O prestígio da USP favorece nossas ações, especialmente, quando, no coletivo, amadurecemos a análise de aspectos comuns e nos posicionamos frente a determinadas imposições dos órgãos centrais, abrindo espaços de negociação e, por vezes, de denúncia”.

“Nas reuniões, ampliamos as possibilidades que temos e que abrimos nas escolas para a formação de futuros professores, envolvendo os estagiários em atividades que são mutuamente importantes – para a escola e para eles, enquanto futuros profissionais”.

“Em muitas vezes, a escola, nos bairros fragilizados, é a única representação do Estado. Há um sentimento de força e de impotência nessa situação. Os encontros da rede NAI-FEUSP nos fortalecem para assumirmos o protagonismo transformador dessa situação. A difícil e importante construção de uma rede de proteção social se evidencia.”

“A participação nas reuniões, a presença e as atividades dos estagiários e monitores-bolsistas do NAI-FEUSP têm favorecido que as escolas se reconheçam no próprio território e ampliem o conhecimento das famílias de seus estudantes”.

Os Monitores-bolsistas

Os monitores-bolsistas pelo Programa de Formação de Professores integram a equipe do NAI, participando ativamente das atividades do Núcleo e do acompanhamento dos estagiários. Também com eles percebe-se uma avaliação positiva, aferida pelo interesse que apresentam na continuidade do trabalho, uma vez que precisam renovar, anualmente, sua candidatura à bolsa. Em média, os monitores bolsistas têm permanecido por dois anos, mas, mesmo posteriormente, têm feito trabalhos em parceria. Seguem pequenos trechos extraídos de seus relatórios anuais:

“A promoção de um trabalho formativo para a investigação e intervenção no cotidiano escolar e nas práticas escolares, possibilitado pela relação entre universidade e escola, tem sido muito valoroso. De todas as experiências possibilitadas por tal Programa [de Formação de Professores], a inter-relação pesquisa-extensão-ensino é de longe a mais relevante, tanto no que diz respeito à sua potência enquanto ferramenta de troca entre tais esferas, quanto de formação política, ética e cidadã para todos os envolvidos.” (monitora-bolsista 2020)

“Apesar das adversidades encontradas no caminho (...), os grupos realizaram um bom trabalho como estudantes e como futuros professores, participando comigo de reuniões em pequenos grupos para: discutir as atividades solicitadas pela disciplina, tirar dúvidas e conversar com as escolas da qual estagiaram. A possibilidade de diálogo com as escolas para o estágio, só foi possíveis por causa da integração das escolas da REDE” (monitora-bolsista 2020).

“[Os licenciandos] contam, sobretudo, com o NAI como fórum de discussão e avaliação de todas as atividades, buscando uma reflexão crítica das atuações e qualificando melhor a formação, inclusive a continuada, de todos envolvidos – monitores, estagiários, professores e gestores” (monitor-bolsista-2019).

“A multiplicidade das origens dos estagiários possibilitou uma jornada de aprendizado também para os monitores que precisaram lidar com diversos interesses (...). Neste sentido, o trabalho de um estagiário da Graduação em Física destaca-se pela sintonia com os interesses da escola. A música era um tema importante, mas pouco trabalhado na Escola de Ensino Infantil Epitácio Pessoa (Zona Leste). Em diálogo entre a equipe de profissionais da escola, estagiário e monitor, a proposta foi elaborarmos uma série de atividades, na qual os (pequenos) alunos poderiam aprender e experimentar as características do som – tema central da Física, ao mesmo tempo que central para se abordar a temática musical. Por fim, estagiário e alunos da escola traçaram uma linha do tempo com os sons que as crianças encontravam no caminho para a escola, incluindo uma proposta de apropriação do entorno do bairro também como temática tratada - outro interesse da escola” (monitor bolsista, 2019).

“tanto o acompanhamento dos estágios, como das aulas do curso “Reelaborando o PPP” e demais atividades desenvolvidas dentro do NAI-FEUSP, proporcionaram significativas trocas de experiências, sobretudo escolares, não apenas para nós monitores, mas para todos os envolvidos no NAI-FEUSP. A possibilidade de discutir com professores e gestores sobre diferentes realidades escolares, sobre problemas e estratégias de superação, enriqueceram nossa formação, ampliando as reflexões e futuras atuações (monitor-bolsista 2019).

Os estagiários

A formação de professores é objeto de preocupações do movimento docente e das instituições formadoras, especialmente, desde os anos 1970, levando à criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no início dos anos 1980.

Um dos documentos mais importantes da trajetória dessa Instituição é o chamado “Documento de Belo Horizonte”, de 1983, no qual se lê:

O educador, como profissional, é aquele que: domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo

educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.

O conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de professores e alunos no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade. (ANFOPE, 1983, p. 4)

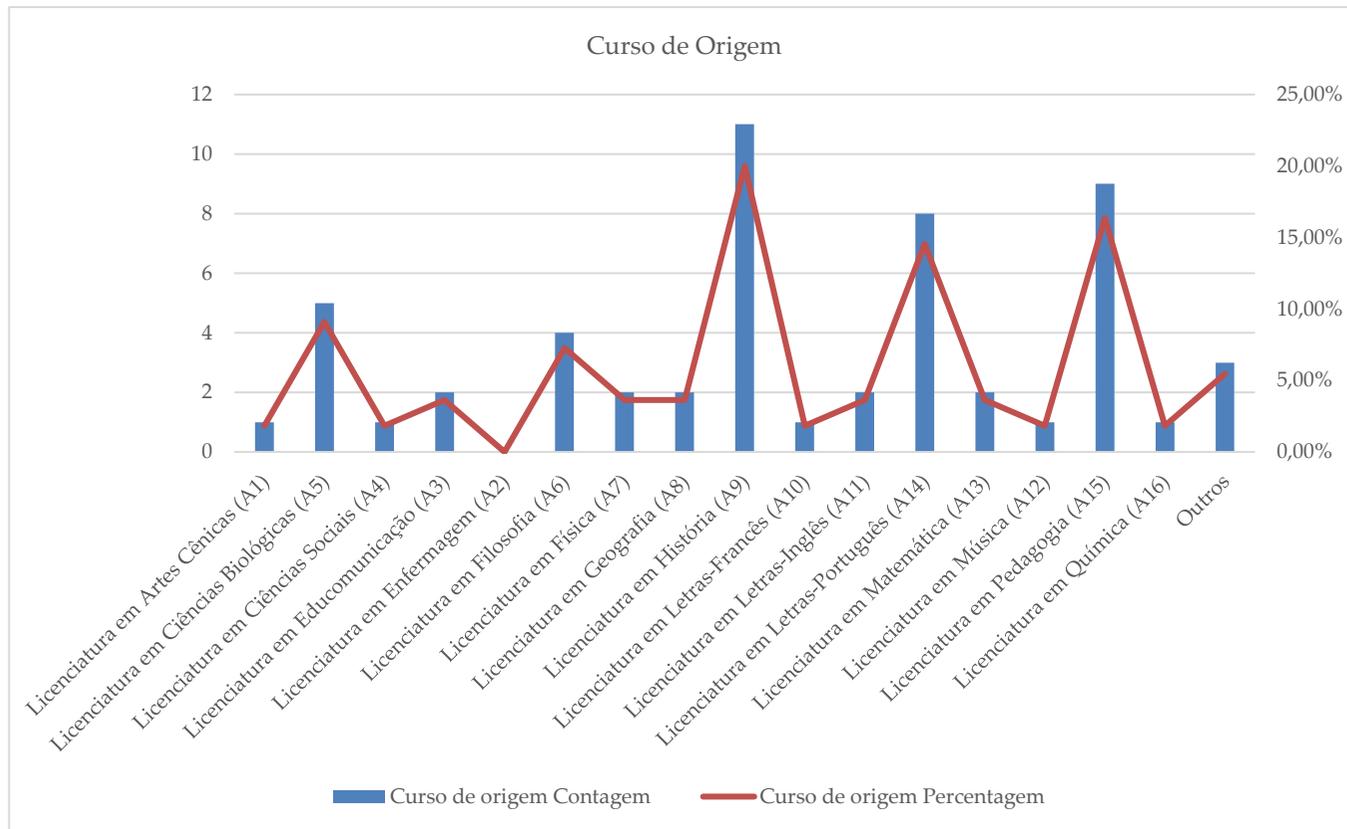
Consideramos que as recomendações do “Documento de Belo Horizonte” quanto à formação inicial e continuada dos professores continuam atuais e urgentes. O NAI-FEUSP persegue em sua trajetória as condições dessa formação. Busca-se a qualidade teórico-prática dos estágios, na triangulação da formação, já apresentada neste capítulo, que une a sala de aula na FEUSP às práticas em diferentes espaços e territórios escolares, uma formação centrada na escola, que “implica um papel diferente do professor formando na sua formação” (FORMOSINHO, 2002, p.11).

Igualmente, nossas preocupações nos aproximam de Varani (2013, p. 2) ao estudar no trabalho docente na Escola Pública: sentidos, desafios e formas de organização, aproximando-se do cotidiano escolar, na busca de compreender a sua complexidade. Também, com a proposta de Residência Pedagógica que, baseada na Pedagogia da Alternância, “prevê um conjunto amplo de aprendizagens em situação, realizadas em pequenos grupos e individualmente pelos estudantes” (GIGLIO, 2013, p. 69). E, não podemos deixar de mencionar, a inspiração de formação continuada trazida pelo Movimento da Escola Moderna português, que estimula professores e escolas a uma troca permanente de experiências sobre o elaborar e o fazer docente, que são também partilhadas a estudantes em formação inicial para a docência. O Movimento se organiza como atividades da autoformação

cooperada. Como nos diz Niza (2015), é primordial que os professores se percebam como sujeitos e produtores de conhecimento, pois “pode se reconstituir e recriar conhecimento para nos apropriarmos do conhecimento, isto é uma maneira mais ativa e participativa de ter acesso à ciência”¹⁹.

Em 2019, com o intuito de avaliar o resultado do processo formativo, foi realizada uma pesquisa de estagiários-egressos do NAI-FEUSP, no período do 1º sem. de 2016 ao 1º sem. de 2019. Realizada via questionário online, desenvolvido na plataforma LimeSurvey, software livre instalado no servidor do Instituto Lidas/CulturaEduca (<http://pesquisas.culturaeduca.cc>), o link do questionário foi enviado, por e-mail, aos 193 estudantes das diferentes licenciaturas com disciplinas na FEUSP, que estagiaram pelo NAI.

¹⁹ Entrevista de Sergio Niza concedida a Sonia M. P. Kruppa. Lisboa, 11/03/2015. A Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Porto/PT é ocupada pelas reuniões desse Movimento aos sábados pela manhã- os chamados Sábados de Animação Pedagógica. Cabe destaque o caráter nacional do Movimento que se organiza em núcleos em vários locais de Portugal, onde também ocorrem reuniões desse tipo. Em geral, são os professores que apresentam suas práticas e reflexões a um auditório de colegas de outras escolas. Em 2018, foi feito uma recolha de materiais, por meio de pasta virtual partilhada, onde os membros da Associação que organiza o Movimento depositaram vídeos e fotos de suas práticas como materiais para a formação mútua. Os Encontros do NAI-FEUSP: “Escola encontra Escola”, organizados em 2020 guardam semelhanças com os Sábados de Animação Pedagógica, ainda que tenham sido realizados virtualmente. Da mesma forma, há uma pasta virtual onde as escolas e os estagiários depositam documentos que podem ser trocados. Consultar a página do Movimento da Escola Moderna em: <http://www.escolamoderna.pt/>.



O questionário, de 17 perguntas, foi dividido entre dados de contato, dados sobre o estágio desenvolvido no NAI e sobre a atuação no momento (caso estivesse atuando na área de educação). Dentre as perguntas, tiveram formulação aberta duas questões, referentes a: avaliação do estagiário sobre a relevância do NAI para a sua formação e às sugestões que o estagiário daria ao Núcleo em sua atuação futura.

A pesquisa foi aplicada durante o período de 31/10 a 01/12 de 2019 e obteve 28% de retorno (55 respostas dos 193 estudantes contatados). As respostas foram identificadas numericamente. As informações, a seguir, foram sistematizadas a partir dessas respostas.

A disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB) teve o maior número de estagiários (47), mas também foram mencionadas outras disciplinas como: Coordenação do Trabalho na Escola (5), Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira (PIEG) (1). Dois que não identificaram a disciplina.

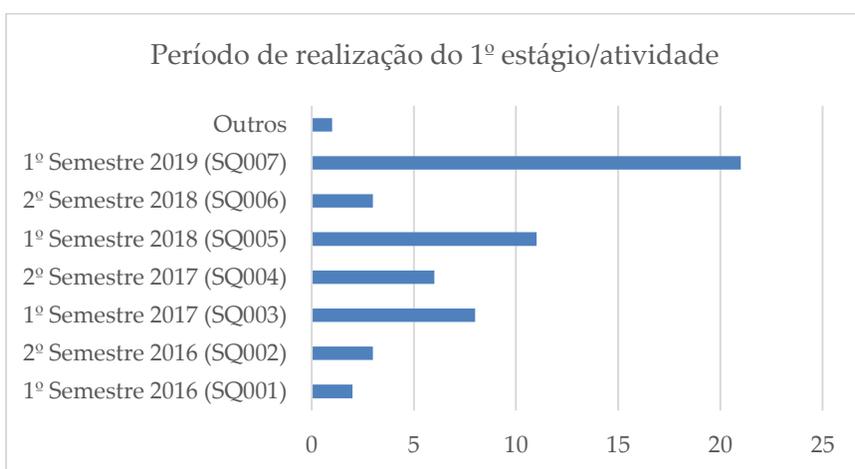
Disciplina para a qual realizou o 1º estágio/atividade pelo NAI

Resposta	Contagem	Porcentagem
EDA0219 - Coordenação do Trabalho na Escola I (currículo antigo) (SQ001)	4	7.27%
EDA1219 - Coordenação do Trabalho na Escola I (SQ002)	0	0.00%
EDM0325 - Coordenação do Trabalho na Escola II (currículo antigo) (SQ003)	1	1.82%
EDM0111 - Didática I (currículo antigo) (SQ004)	0	0.00%
EDM1111 - Didática I (SQ005)	0	0.00%
EDM0112 - Didática II (currículo antigo) (SQ006)	0	0.00%
EDM1112 Didática II (SQ007)	0	0.00%
EDA0221 - Política e Organização da Educação Básica I - Poeb I (currículo antigo) (SQ008)	6	10.91%
EDA1221 - Política e Organização da Educação Básica I - Poeb I (SQ009)	5	9.09%
EDA0222 - Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II (currículo antigo) (SQ010)	1	1.82%
EDA1222 - Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II (SQ011)	0	0.00%
EDA0463 - Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB Licenciaturas) (SQ012)	35	63.64%
EDA0223 - Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira (PIEG) (SQ013)	1	1.82%
EDA0695 - Teorias da Administração Escolar no Brasil (SQ014)	0	0.00%
Outros	2	3.64%
Sem resposta	0	0.00%
Não mostrados	0	0.00%

ID	Resposta
40	POEB
57	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA I

Essas disciplinas foram ministradas por dez professores do Departamento de Economia e Administração Escolar da FEUSP, que autorizaram que seus alunos cumprissem as horas de estágio

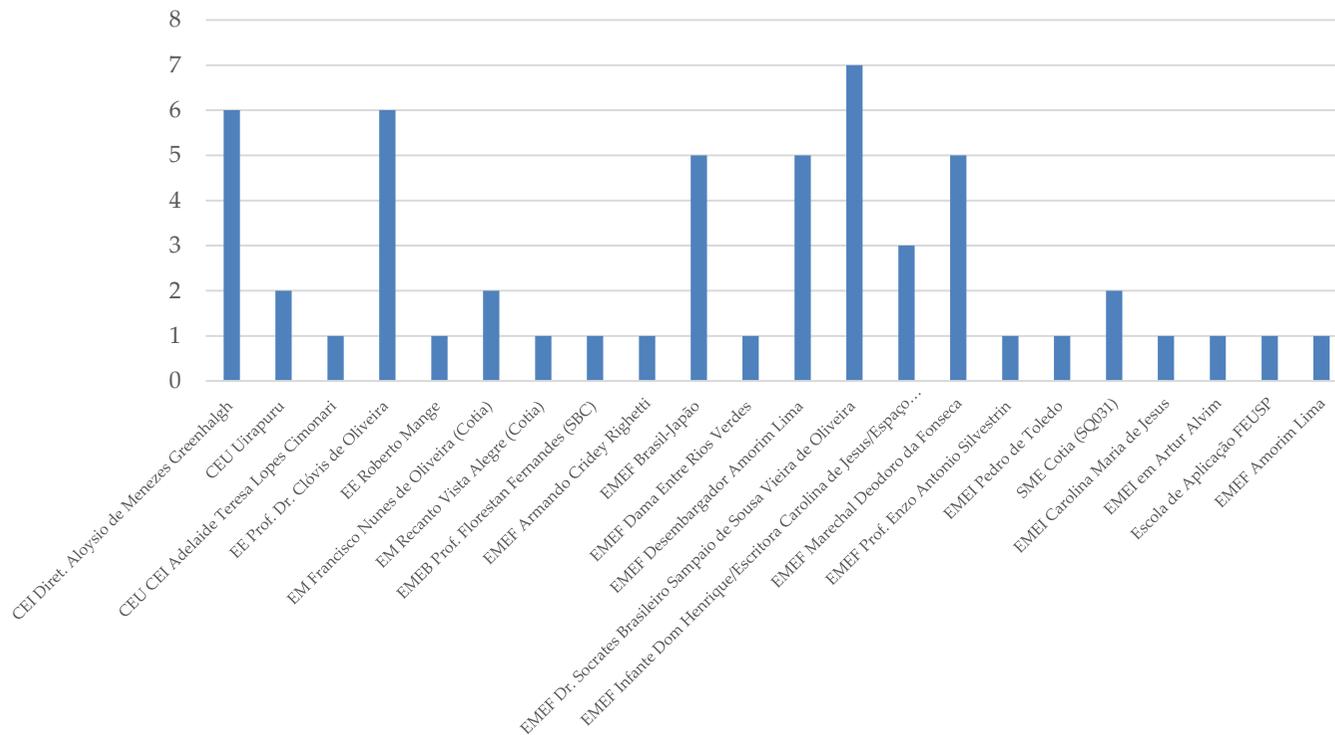
sob orientação do NAI-FEUSP, o que pode indicar o reconhecimento do Núcleo no interior desse Departamento. Os estagiários eram estudantes de 16 cursos da USP, destacando-se os cursos: de História (20%), Pedagogia (16%), Letras-Português (14%) e Ciências Biológicas (9%). Em síntese, o estágio oferecido relacionou-se com diferentes disciplinas da Faculdade de Educação e com diversos cursos de graduação, estimulando uma troca de experiências, saberes e práticas que colaboraram para a formação dos alunos.



Trinta e uma unidades (escolas de ensino infantil, fundamental e médio, diretorias regionais do ensino municipal de São Paulo e Secretaria Municipal de Cotia), das trinta e cinco que integraram a Rede NAI no período receberam estagiários²⁰, sendo que 24% deles retornaram, posteriormente, à escola, mantendo um vínculo maior com ela.

²⁰Nem todas as escolas estiveram, simultaneamente, presentes ao longo dos quatro anos abarcados pelo estudo.

Escola em que realizou o 1º estágio/atividade Contagem



Dos 55 estudantes que responderam às questões, cerca de 50% já atuam na área de educação.

Das 55 respostas à questão aberta que solicitava “a avaliação crítica sobre a relevância do NAI-FEUSP para a formação e prática do futuro profissional”, 48 destacaram pontos positivos, arrolados, a seguir, com as referidas frequências. Destaque positivo para: estruturas de apoio e atuação dos monitores-bolsistas - um estágio “mais aprimorado”, “criativo”, “divertido”, “uma experiência enriquecedora (20); a percepção e entendimento da política e educação pública, motivando a sua defesa (9); discussões, palestras e encontros para: conhecer diferentes realidades escolares, ter contato com bons professores e interagir com escolas e comunidades (8); a compreensão da função social e política da escola e da importância de sua relação com os territórios, na qual elas estão inseridas, e para o uso das ferramentas de georreferenciamento (7); a oportunidade de: observar o cotidiano de escolas públicas, compreender a gestão escolar, a importância da construção coletiva do PPP e entender a educação como uma experiência colaborativa (7); a introdução no campo de avaliação de instituições educacionais - a avaliação para além das provas escolares (2); vislumbrar a realização de estágios interdisciplinares (aproximação entre saúde e educação; microbiologia e educação) (2); orientações para a elaboração de artigos acadêmicos e para pensar pesquisas ligadas à rede NAI-FEUSP.

As sete respostas críticas à experiência propiciada pelo estágio referem-se, principalmente, à necessidade de maior organização, divulgação e comunicação das atividades visando ao fortalecimento da proposta. Questionam a exigência de participação em encontros da Rede NAI-FEUSP, que ocorrem fora do horário das aulas e à necessidade de maior tempo para o cumprimento das atividades propostas. A última questão do questionário pede aos estagiários que deem sugestões ao Núcleo. Um número razoável delas, voltaram-se exatamente a esses pontos. Cabe fazer destaque a sugestão para o envolvimento de outras escolas e de outras disciplinas da licenciatura, de modo que o

estágio não se encerre no semestre: o estagiário deve desenvolver sua pesquisa/observação, sempre acompanhado na formulação do projeto estágio em parceria com a escola, ou seja, como maior inserção desta no projeto de estágio, sendo dela a demanda das ações do estágio, de modo que o projeto da escola tenha continuidade pela ação de outros estagiários nos períodos subsequentes. A partir de 2020, o NAI-FEUSP estimulou com maior intensidade a formulação de um Plano de Estágio pelas escolas a partir de suas preocupações centrais, abrindo um diálogo entre as diferentes demandas/interesses: das escolas, dos estagiários, das disciplinas acadêmicas.

A pesquisa de egressos, em síntese, aponta que o NAI-FEUSP vem conseguindo cumprir a proposta de assegurar a formação de futuros professores na e com a escola pública, também fortalecida pela parceira progressiva em curso.

Considerações finais

A força e a fragilidade do NAI-FEUSP está em ser constituído a partir de uma proposta de extensão universitária. A extensão, que pretende ser diálogo efetivo com as questões sociais, tem ritmo trabalhoso exigido pelos processos democráticos. A extensão na área social, especialmente, é processo e permanência junto à área ou política com a qual estabelece diálogo. Ela não pode visar a produção imediata de resultados. Tal como a realidade social, os projetos de extensão são multidimensionais. Assim, para atingir plenamente seu objetivo, é preciso que o NAI-FEUSP se fortaleça com uma participação maior de docentes da Universidade, ampliando sua capacidade interdisciplinar, o que não é uma questão simples, mas que está sendo enfrentada. De forma permanente, duas professoras têm participação direta nas atividades realizadas e os projetos, com recursos de Editais da Pró-Reitoria de Graduação, em 2019 e 2020, trouxeram mais seis professoras de outras unidades da USP, para trabalho interdisciplinar, que envolveu práticas do conhecimento da geografia, da educação

patrimonial numa releitura importante dos territórios, da alimentação saudável e segurança alimentar e da saúde pública²¹.

O êxito desses projetos é visível no aprofundamento curricular e no projeto político pedagógico das escolas que vêm integrando suas ações.

Mas, a formação interdisciplinar de professores encontra barreiras nas estruturas departamentais, ainda em funcionamento. Na aproximação entre unidades, ainda que o Programa de Formação de Professores, coordenado pela Pró Reitoria de Graduação da USP, tenha sido uma importante iniciativa, os trabalhos da Comissão Integrada das Licenciaturas foram interrompidos pela implantação de uma nova estrutura ainda com funcionamento inicial.

Por outro lado, no modelo da Universidade atual, a pesquisa e não a extensão é a atividade principal para a pontuação que promove os docentes. Os critérios quantitativos da avaliação de molde neoliberal criticados, também enfraquecem o Núcleo, por sua atividade que parte da extensão. A graduação e a formação

²¹ Referimo-nos aos Projetos apresentados ao Programa “Aprender na Comunidade, em dois editais, abertos pela Pró-reitoria de Graduação da USP: - Escolas Públicas e Universidade “dentro e além dos muros” (1ª edição), juntamente com as professoras Simone Scifone, do Departamento de Geografia (FFLCH) e Maíra Batistoni e Silva do Instituto de Biologia (IBUSP) e Escolas Públicas e Universidade “dentro e além dos muros”: Educação e Saúde no Território Escolar (2ª edição), com as professoras Cleide Laviere Martins e Cláudia Maria Bógus, da Faculdade de Saúde Pública (FSP/USP); e Anna Luiza de Fátima Pinho Lins Gryscek e Erica Gomes Pereira da Escola de Enfermagem (EE/USP). No momento, preparamos ações de integração mais ousadas, no projeto em elaboração, nomeado de Políticas sociais: integração de conhecimentos na formação interdisciplinar no território, que será apresentado ao Edital PRG/USP 01/2020-2021, voltado para a criação de Consórcios Acadêmicos para a excelência do ensino de graduação” (CAEG), e que visa a apoiar projetos que contemplem atividades e inovações e/ou experiências inovadoras de ensino. Com este novo projeto pretende-se oferecer no 2º sem/2021, uma nova disciplina optativa interunidades: “Educação, SUS e SUAS: rede de proteção social, mecanismos de participação e de avaliação”, aproximando estudantes de diferentes unidades da USP e profissionais das escolas, das unidades da saúde e da assistência social, organizados em quatro territórios da grande São Paulo, onde está presente a Rede NAI-FEUSP.

inicial de professores não têm o mesmo prestígio que a pós-graduação. Ainda, a extensão é, não poucas vezes, entendida como uma fonte adicional de recursos financeiros à Universidade e programas de financiamento à extensão têm reduzido aporte de recursos. O NAI-FEUSP vem disputando e conseguindo recursos, ainda bem insuficientes frente à proposta desenvolvida e às suas metas de continuidade. O Programa de Formação de Professores vem ampliando o número de bolsas aprovadas para o Núcleo, ainda que em número bem inferior ao que é necessário e anualmente solicitado, na proporção de quatro para sete bolsas solicitadas. Um processo de maior institucionalização talvez seja uma medida a ser buscada, visando sua transformação em um Núcleo de Cultura e Extensão (NACE), que, compondo a estrutura formal da Universidade, abre maior possibilidade de obtenção de recursos institucionais e financeiros.

Do lado das fragilidades estão, ainda, os problemas impeditivos da formação continuada dos profissionais das redes públicas, em especial, aqueles ligados à jornada e à estabilidade dos mesmos junto à unidade de ensino. Também fragilizam a atuação do Núcleo, as normas que impõem a padronização das escolas, retirando delas a autonomia para elaboração de um projeto próprio.

Mas, mesmo com essas dificuldades, a força freireana da extensão, tomada como diálogo e como propulsora da tríade Ensino, Extensão e Pesquisa, vêm conferindo ao NAI-FEUSP um caráter de resistência propositiva que vale a pena apostar.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANFOPE. I Encontro Nacional. *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Documento Final. Belo Horizonte, novembro de 1983.

- ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy. L'évaluation comme interprétation. In *Pour*, nº 107, 1986, p.120-127.
- AZANHA, J.M.P. Documento preliminar n. 1. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 363-368, 2004.
- BERGER, Guy. A Investigação em Educação. Modelos socio-epistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 2009, p. 175-192.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CÂNDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. In *Proposições*, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.
- CORREIA, José Alberto. A construção do político em educação. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 2001, 19-43.
- CRUZ, Manuel Fernández. A MEMÓRIA NA ESCOLA *Enfoque narrativo e propostas metodológicas para a autoavaliação institucional* (mimeografado.s/d.).
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. CATANI, D. B e al (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* (Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira). 7ª ed. (1ª edição:1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Ed., 1991.
- FREITAS, L.C. Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. p. 911-333.

- GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n.46, pp. 62– 82, setembro/dezembro 2013.
- MACBEATH, John et al. *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA, 2005.
- MATUS, C. *Teoria do jogo social*. São Paulo: Fundap, 2005.
- MENDES, G. S. C. V. Metodologia de implementação de Avaliação Institucional Participativa na Escola de Ensino Fundamental. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, ENDIPE. FE/UNICAMP, Campinas, 2012.
- MENDES, G. S. C. V.; CAMELO, J.; ARELARO, L. R. G.; TERRASÊCA, M.; SORDI, M. R. L.; KRUPPA, S. M. P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, 2015.
- SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015.
- SORDI, M. R. L. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. et al. (orgs.). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.
- TERRASÊCA, Manuela. *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação – Relatório da Disciplina*. Porto: FPCE-UP, 2006.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VARANI, A. Trabalho docente na escola pública: sentidos, desafios e formas de organização. In: *36. Reunião da ANPED*, 2013, UFG. Anais da 36a. Reunião da ANPED, 2013.

GESTÃO ESCOLAR: a perspectiva da pesquisa-ação¹

Denilson Soares Cordeiro²
Flaminio de Oliveira Rangel³
Maria Aparecida da Silveira⁴
Sergio Stoco⁵

Introdução

Decidimos apresentar este trabalho no “II Seminário LOED – Qualidade da Escola Pública: Perspectivas e Desafios”, por ser este um espaço da reflexão e diálogo a respeito dos desafios da educação brasileira.

Imbuídos de uma prática participativa, procuramos partilhar com os colegas de diversas experiências, na relação escola e universidade, aspectos que nos desafiam na compreensão e interação com fenômeno tão complexo, como o educativo, e tão diverso, se pensarmos na necessidade de aproximação de instituições como a escola e a universidade.

¹ Este texto foi composto com dados da pesquisa “Formação profissional de professores e gestão democrática: uma parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público, financiada pela linha Fapesp Ensino Público, Processo 2018/16585-1, coordenada pela Profa. Dra. Maria Lucia Vital dos Santos Abib (FE-USP). Projeto aprovado CEP Unifesp CAAE 27414619.7.0000.5505

² Universidade Federal de São Paulo. denilson.cordeiro@unifesp.br

³ Universidade Federal de São Paulo. flaminio.rangel@unifesp.br

⁴ Diretora Escola Estadual SP. mariasilveira.sbc@gmail.com

⁵ Universidade Federal de São Paulo. sergio.stoco@unifesp.br. Contou com apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio da chamada Universal / 2016, processo: 426285/2016-6.

Não por outra razão, apresentamos aqui três aspectos que nos desafiam cotidianamente: 1. o escopo e a extensão dos processos que se desenvolvem na prática educativa escolar, que serão apropriados como fenômeno de pesquisa-ação (os desafios do projeto); 2. a organização escolar e suas (im)possibilidades de gestão; 3. o registro das práticas e o processo de organização da pesquisa.

8.1. Os desafios do projeto

O desafio da escola pública, nos últimos 30 anos, tem sido tornar-se uma instituição que consiga cumprir seu objetivo histórico de formar a todos para o desenvolvimento humano, qualificar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (art. 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil - CF).

Esse desafio passa pela compreensão das persistentes desigualdades que afetam considerável parte da população (SPOSITO, 1984; BEISIEGEL, 1982), em particular, parcela significativa dos estudantes que frequentam a escola pública; e da organização de meios pedagógicos associados ao ensino para gerar condições de superar essas desigualdades (LIBÂNEO, 1984).

Dentre os meios pedagógicos, a equipe de gestão (direção, coordenação e professores e professoras) é orientadora destes mesmos objetivos educacionais (art. 205 CF), porque as visões e disposições definidas, por estes gestores, interferem diretamente no ordenamento das ações que vão reger a escola e o processo de ensino e aprendizagem (PARO, 2000).

Tomemos como exemplo uma escola da periferia da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), que atende o Ensino Fundamental I, em dois períodos (manhã e tarde), com o atendimento de aproximadamente 500 estudantes, que tem no entorno um índice acentuado de crimes violentos (em 2019 foram 13 homicídios, 14 tentativas de homicídio, 49 estupros e 98 ocorrências de tráfico de entorpecentes⁶). Que possui ainda uma

⁶ Dados Secretaria de Segurança Pública SP - 98 DP Jardim Miriam.

taxa de analfabetismo de 4,1% da população acima de 10 anos (IBGE, 2010) e que, como resultado de seus esforços na ação de ensinar, obteve uma média de pontuação no Idesp 2018 “4,77” (português e matemática para o quinto ano do ensino fundamental) abaixo das escolas da região “5,89”.

Diante de desafios dessa ordem, o que fazer? Por onde começar? Estas informações (crimes e proficiência), definem a escola?

No que compete ao papel da escola, diversas iniciativas de políticas públicas são mobilizadas (projetos e programas), mas um dos grandes desafios das políticas públicas é conseguir gerar modelos intersetoriais de ação, uma vez que os fenômenos, objetos da ação, por exemplo, melhoria do ensino, exige articulação entre diversas instituições, instâncias e atores (MENDONÇA, 2001).

Um dos caminhos, princípio orientador do ensino brasileiro, é a gestão democrática participativa (inciso VI art. 206 FC), que assume esta nomenclatura redundante (democrática e participativa) por se apresentar em sociedades pouco ou nada democráticas e que transformam meios (administração) em fins (Paro, 1996).

As escolas com participação efetiva da comunidade apresentam menos problemas na gestão administrativo-financeira e pedagógica, não porque os problemas não existam, mas por serem escolas capazes de ampliar os níveis de atuação e satisfação da equipe e da comunidade, além de proporcionar uma percepção conjunta dos problemas, colaborando para o aprendizado de novas situações e resolução de questões entre os sujeitos envolvidos. A gestão democrática participativa tende à transparência, à elaboração e à superação de conflitos em busca de objetivos comuns, tanto nas relações e diálogos entre comunidade/escola, quanto nos objetivos a serem alcançados pela unidade escolar. Nesta orientação e experiência, pode-se considerar que, quanto melhor a relação da escola com a comunidade local, maior impacto em relação à qualidade do ensino e, em especial, melhor relacionamento com as crianças e adolescentes. O fato é que escola (professores, diretores etc.) e família assumem suas responsabilidades em relação à socialização e escolarização de suas crianças e adolescentes (STOCO et al, 2011, p. 48).

Portanto, a concepção da gestão democrática participativa instaura um processo pedagógico de orientação para uma cultura de participação (FUSARI, 1993; BARROSO, 1995).

Esta compreensão demanda, entre outros elementos, a percepção de que o processo de formação escolar inclui a formação inicial e continuada dos professores e as dimensões práticas (práxis), realizadas pelas escolas e pelas universidades (essas duas dimensões apresentam-se como objetivos da pesquisa que orienta este texto) e devem ser permanentemente ressignificadas.

Deve-se considerar a prática escolar (da escola e da universidade) associada aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no cotidiano escolar, o que atinge uma limitação recorrente dos projetos de pesquisa na/da escola, como orienta Tardif (2002, p. 234):

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

Uma abordagem metodológica que permite associar essa necessidade do processo democrático participativo com a compreensão do contexto educacional é a pesquisa-ação, tal qual o modelo apresentado por Pimenta (2005, p. 523).

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar).

O presente projeto desenvolvido em escola localizada, em bairro periférico da RMSP, território demarcado pelos indicadores apontados acima, parte do pressuposto de que o fenômeno educacional possui uma matriz social complexa e multideterminada, sendo impossível, portanto, a delimitação específica de fatores associados causais a partir de determinações

probabilísticas. O primeiro aspecto a ser considerado é o diagnóstico preciso e específico das condições, dificuldades, obstáculos e potencialidades que a escola “concreta” possui.

Nosso objetivo é atuar na formação e desenvolvimento de uma metodologia de formação profissional de professores, de modo a não dissociar teoria e prática. Tendo como uma das ações mobilizadoras o estágio curricular supervisionado da licenciatura, trabalhar-se-á uma formação inicial que estabeleça relação efetiva com o professor da escola que supervisiona o estagiário, numa parceria colaborativa entre universidade e escola, de forma que este possa compartilhar e refletir criticamente sobre o ensino e o trabalho docente.

Há uma particular articulação desta iniciativa focada na gestão democrática participativa, com o Estágio Supervisionado I (Gestão e organização escolar) do curso Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Nesta vertente se busca um desenvolvimento profissional dos envolvidos, refletindo em melhorias no ensino na educação básica e na formação inicial na graduação. Como observa Pimenta (2005, p. 528), essa perspectiva parte do pressuposto de uma formação contínua do professor (seja ele da escola ou da universidade):

Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Adotamos essa perspectiva para a formação de professores de forma a considerar a relação dos licenciandos ou daqueles já no exercício da profissão com a realidade que vivenciam, sendo esta

dinâmica complexa, na qual o professor intervém, transforma e também se transforma, em um movimento contínuo de ações intencionais e reflexões críticas sobre sua prática educacional.

Assim, entendemos que a relação do professor com seu meio, a escola e todo o contexto de ensino, é mediada pelo trabalho docente e é, fundamentalmente, dialética. Desta forma, essa relação se dá no coletivo, na interação entre os sujeitos, o que pressupõe a comunicação e ações conjuntas.

Como observa Tardif (2002), ao assumirmos que os professores são sujeitos competentes e ativos, devemos considerar que sua prática não é apenas aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também espaço para produção de saberes específicos oriundos desta prática, que constitui a práxis. Considerando essa práxis um processo indissociável entre teoria e prática, calcada na historicidade dos sujeitos e nas relações políticas e sociais nas quais se inserem e se coloca a dinâmica de seu trabalho.

Assumindo uma perspectiva crítica na pesquisa, o contexto no qual estão baseadas as ações é construído numa relação menos assimétrica e mais colaborativa entre os sujeitos e as instituições.

Isso envolve universidade e escolas públicas em ações conjuntas, dentro de uma parceria que permita ao grupo atribuir significados às suas práticas, construindo conhecimento coletivamente, a partir das atividades que preparam e desenvolvem, sempre se modificando, em contínuo desenvolvimento profissional.

O trabalho coletivo entre os educadores de uma mesma escola ou no contato com outras realidades, assume papel importante na formação. Respaldo pelo coletivo pode-se constituir uma forma de reestruturação e continuidade da formação docente, com trocas de experiências e uma maior segurança no processo de mudança de procedimentos didáticos e reflexão sobre o trabalho que desenvolvem e o que desejam modificar.

Uma pesquisa que objetiva desenvolver uma ação pedagógica que possa ser partilhada como método, visando desenvolver experiências pedagógicas inovadoras que possam trazer benefícios

imediatos à escola, encontra inevitavelmente um limite bastante conhecido da área: “saber de que modo seria possível conduzir uma investigação que se propunha a abranger globalmente o processo educativo.” (AZANHA, 1974, p. 11).

A primeira questão que se coloca diante desse desafio é reconhecer e descrever adequadamente a cultura escolar. Reconhecer adequadamente a denominada cultura (JULIA, 2001) ou cotidiano escolar (FORQUIN, 1993) é um passo inicial decisivo para que a ação de pesquisa e as atividades colaborativas desenvolvidas na escola adquiram sentido e possam ser analisadas como atividades de pesquisa.

Deve-se, portanto, partir de uma concepção de campo, desenvolvendo uma etnografia da escola, que possa ser representada a partir de uma pesquisa-ação, o que exige criar uma metodologia para partilhar relações e saberes (MORIN et al., 2007, p. 77).

Tal modelo é pertinente em uma obra visando delimitar a pesquisa-ação participativa integral e sistêmica: essa pesquisa põe em relação vários parceiros de ação, de pesquisa e, pelo menos minimamente, parceiros de vida. O caráter sistêmico desta pesquisa incita que nela se explicitem e se articulem as exigências da qualidade de vida e as da qualidade da ação, como também as exigências da progressão dos saberes.

O propósito aqui desenvolvido deve gerar um conjunto articulado de informações que possibilitem contextualizar o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados.

A segunda questão que deve ser considerada no desenvolvimento da pesquisa, é estar adequadamente preparado para uma visão crítico reflexiva dessa realidade.

Essa preparação se dá pelo reconhecimento do processo histórico-dialético da práxis desenvolvida pelos participantes dessa realidade e pela multidisciplinaridade e interdisciplinaridade do fenômeno assumido como campo de pesquisa.

O que se reflete na permanente necessidade de trabalhar as questões apresentadas como problemas do cotidiano escolar como

objeto de interesse de reflexão e estudo por parte de toda a comunidade escolar.

Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto a ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. (BACHELARD, 1996, p. 23).

Essa postura investigativa é a base de uma organização que se pretende democrática e participativa no sentido de assumir coletivamente objetivos partilhados, possibilitando o desenvolvimento de um planejamento estratégico situacional.

Por fim, o conjunto de estratégias metodológicas não pode prescindir de elementos necessários (estruturas) para dar materialidade às demandas na forma de atividades propostas.

Não é de hoje que o conhecimento de ações, no sentido de transformação de dada realidade educacional, depende, inegavelmente, da construção das condições objetivas para sua realização, tanto no plano material como simbólico da construção do currículo.

Toda a regulação que afeta a instituição escolar, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle, etc., são os campos mais imediatos da aprendizagem escolar. Frente a mentalidade didática que restringe essa aprendizagem ao que se esgota nas matérias ou áreas de currículo, é preciso manter uma visão mais ecológica do ambiente escolar como fonte de aquisições. São estímulos para aprender não apenas os sistemas simbólicos ou componentes estritamente culturais, de tipo intelectual, mas sim uma gama muito mais ampla. (SACRISTÁN, 2000, p. 90).

Tendo conhecimento das dificuldades de infraestrutura (física, financeira, humana, de tempo etc.) que a escola apresenta, um dos primeiros elementos a considerar é que o trabalho deve estar aportado por um conjunto de participantes que, na articulação entre saberes,

poderão contribuir com respostas desenvolvidas na forma de ação de formação (desenvolvimento de atividades pedagógicas).

No enfrentamento dos problemas apresentados na prática escolar, o primeiro passo é sempre reconhecê-lo como tal, ou seja, a situação ou fato só é um problema, quando assim se identifica, o que exige uma análise radical (das raízes), rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1987, p. 20-21). Não basta, porém, apontar o problema, também é necessário entendê-lo, para superá-lo.

Para caracterizar e conhecer adequadamente um problema, no sentido estratégico da gestão, é preciso ainda que todos estejam dispostos a partilhar objetivos comuns e que interpretem o enfrentamento do problema como uma oportunidade de aumentar a integração e a capacidade de solução que ele exige (STOCO et al, 2011, p. 50-51; MATUS, 1994).

8.2. Os percalços na construção de uma gestão democrática: a rotatividade da equipe escolar

No trabalho cotidiano com a escola, particularmente no período entre a proposição do projeto de pesquisa, sua formulação e aprovação (que se estende entre 2016 e 2018); um tema amplamente debatido na área de administração (PASTORE, 2005; CHIAVENATO, 2002), mas pouco explorado em análises da gestão escolar ficou marcado: a rotatividade (turnover) da equipe escolar.

O conceito de gestão advindo da Teoria Geral da Administração, organizar meios para atingir fins determinados (PARO 1996), adquiriu, em meados do século 20, com a “Teoria do Capital Humano” (FRIGOTTO, 1984), uma orientação de educação como investimento econômico. Nessa concepção, os objetivos educativos (art. 205 da CF) ficam condicionados às taxas de retorno de um produto homogeneizado (uma visão hierárquica de gestão), hoje denominado como direito à aprendizagem.

A gestão democrática e participativa não depende apenas de instrumentos coletivos (reuniões, conselhos, eleições escolares etc.), exige processo de reconhecimento da gestão democrática (ética e

valores) associado ao direito à educação como direito humano, o que pressupõe o atendimento dos requisitos da disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade da escola ao contexto social.

Há trabalhos no campo da educação que dimensionam e problematizam a rotatividade docente e os impactos no processo pedagógico (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016) e outros que sugerem piora de desempenho dos estudantes (proficiência) em escolas com alta rotatividade de diretores, em redes escolares que adotam políticas de responsabilização escolar (ANDRADE, KOLINSKI e CENEVIVA, 2018).

Neste trabalho, nossa observação compartilhada e direta sobre o fenômeno da rotatividade revela uma gestão (no sentido teórico-prático) que, pela alta rotatividade da equipe, inviabiliza a realização do princípio da gestão democrática.

Tabela 1: Tempo de vínculo com a escola da atual equipe de professores, EE Raul Saddi, 2020.

Tempo de vínculo	Qtde.
Professores com 1 ano ou menos	09
Professores com até 3 anos	03
Professores com até 5 anos	01
Professores com mais de 5 anos	10
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse referencial, a proposta de ação coletiva (pesquisa-ação) entre a escola e a universidade, teve nos momentos de encontro (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC), o desenvolvimento de uma metodologia de planejamento estratégico situacional (PES), para definir os problemas que serão enfrentados (a partir de um diagnóstico das principais preocupações da escola) e agregar esforços.

Os professores expressaram preocupações sobre temas que julgam determinar a dificuldade, quando não o fracasso, de

aprendizagem (comportamento, motivação, infraestrutura etc.), que reunidos representavam setenta e dois problemas no total.

Em uma oficina de planejamento (PES), foram pactuados como mais relevantes (por reunirem condições de agregação, temporalidade, governabilidade e impacto) dois problemas, os quais tornaram-se orientadores dos objetivos da gestão escolar e referência para o trabalho de pesquisa-ação. O primeiro: o que fazer para motivar os alunos sem fugir do material didático; o segundo: como trabalhar com crianças com alguma dificuldade de aprendizagem.

Mas todo esse acúmulo de experiências, de discussões, de acordo, enfim, de trabalho de planejamento foi significativamente abalado nos últimos três anos. Primeiro (2017), veio a desativação do atendimento do EJA na escola (reorganização da DE Diadema no atendimento da modalidade), o que reduziu um turno de atendimento e parte da equipe escolar (professores, professoras e a saída da coordenadora pedagógica que exercia significativa liderança). Depois (2018), houve a substituição da diretora (ficou por pouco tempo) e de outros professores e professoras da escola.

Ainda em 2018, com o advento do concurso para diretores escolares na SEE SP (que não ocorria desde 2008), assumiu uma diretora efetiva (nova troca de direção) e uma nova coordenação pedagógica. Claro, trata-se de fato positivo, uma vez que a direção concursada traz a possibilidade de um trabalho orientado pelo planejamento de médio e de longo prazos, mas como fica o trabalho que vinha se desenvolvendo na escola?

A escola tinha um plano de gestão e um projeto pedagógico para o período 2014-18. Quando iniciamos o trabalho na escola, em 2015⁷, uma das características marcantes era o envolvimento da escola com a comunidade. A permanência da equipe escolar (direção, coordenação, professores e professoras) gerava uma relação de proximidade, de cooperação e de solidariedade que se desenvolvia há décadas (membros da gestão, professoras e professores haviam

⁷ Desenvolvemos projetos de extensão e estágios com a escola desde 2013, mas a elaboração e aprovação do atual projeto de pesquisa se dá no período 2016 a 2018.

atendido na escola pais e familiares dos atuais estudantes), como revelam os relatórios de estágio entre 2013 e 2018.

Outra marca de modificação da escola foi o fim do atendimento a estudantes usuários de drogas e em condição de Liberdade Assistida (particularmente no EJA), o que conferia à escola um valor de proximidade comunitária e um papel de apoio e de orientação a jovens tão marcados por estigmas e preconceitos na sociedade.

Ao que parece, as novas concepções de gestão (SILVA, 1996, p. 167-188), desenvolvidas desde o processo de redemocratização no país, têm privilegiado processos de gestão centralizadoras e autocráticas. Ou seja, concepções que afastam a participação mais ampla nos processos de decisão, de delimitação de prioridades, na compreensão e nos enfrentamentos dos problemas que afetam a todos e todas.

Nessa nova visão de gestão, profundamente neoliberal, os governos passam a defender uma concepção de gestão empresarial na administração pública, o que significa incorporar modelos de administração que destacam o protagonismo e a individualização das lideranças, da profissionalização, da responsabilização, dos incentivos pela produtividade, da flexibilização, da centralização de decisões, da autonomia e da prestação de contas, um tipo de “choque de gestão” (VERGER; NORMAND, 2015).

Na rede estadual paulista, o instrumento mais aprimorado deste processo de responsabilização é o bônus pecuniário pelo desempenho (Idesp), o que tem promovido a inversão entre meios e fins na gestão escolar. A escola prioriza resultados (o atual programa Método de Melhoria de Resultados – MMR), gestores e professores priorizam o bônus, aos estudantes se pede dedicação na prova Saesp. Com isso, a possibilidade de realizar o princípio da gestão democrática e participativa fica negligenciado (o projeto pedagógico desaparece), pois não há uma estrutura organizacional que garanta a permanência mínima de uma mesma equipe durante um período do plano de gestão (4 anos).

O tema da gestão, na escola, se difundiu como um conjunto normativo de técnicas e de princípios sem uma base material de aplicabilidade, como já orientava, há trinta anos, o professor Azanha (2000, p. 18-24).

Uma dimensão complementar da gestão democrática e participativa e, ao mesmo tempo, central do trabalho de pesquisa nesse eixo do projeto refere-se às providências de registro, documentação e memória dos processos adotados e desenvolvidos.

8.3. Registro, relato, sistematização e memória de pesquisa

Registro

A prática dos registros de atividades de pesquisa está estritamente vinculada à prática da escrita e ao hábito de compor diários de pesquisa ou cadernos de campo como apoios decisivos na coleta de dados e informações.

Desenvolver uma metodologia do registro pressupõe, contudo, reeducação do olhar do educador e, conseqüentemente, de suas interpretações acerca dos fatos escolares. [...] uma metodologia de registro [é] capaz de traçar um mapa dos diversos fragmentos que constituem o percurso. Através do registro será possível, com o tempo, dar sentido às irregularidades do cotidiano escolar. (CASTRO, 2005, p. 5)

Há, portanto, um grande potencial transformador na prática do registro, visto que como reflexo das atividades dos sujeitos, retorna como informação processável, porque oferece vias de unidade no que antes pareciam apenas fragmentos, irregularidades e dispersão.

Registrar a prática é conferir-lhe um status até então inexistente, sem cair no praticismo. O registro deve possibilitar a construção de um saber válido com base na reflexão e no diálogo com a teoria. E isso certamente não é tarefa fácil, pois demanda intervenção e tempo, pois é construção, processo, e não técnica, receita. O registro precisa ser experimentado, vivido. (LOPES, 2009, apud MERLI, 2015, p. 57)

Esse “status inexistente” faz parte da gama de benefícios insuspeitados que o registro cuidadoso pode trazer, sobretudo por criar condições para contornar aquilo que Madalena Freire chama de “bomberismo”, ou seja, o praticismo de se ver constantemente pautado pelo comportamento de quem precisa “apagar incêndios”. Como tempo de construção, o tempo de maturação que o registro exige nos coloca em perspectiva frente ao imediatamente vivido. Daí a potência reflexiva que guarda.

Relato

Os relatos são o resultado de uma primeira fase de organização dos registros e constituem uma importante etapa do trabalho de memória de reuniões, encontros e atividades ligadas à pesquisa.

Frequentemente [alguns acontecimentos] são identificados como momentos de crise que provocam a mudança de uma etapa à outra. Por sua característica espaço-temporal, o sujeito não lhes atribui o significado crítico no momento em que eles acontecem, mas depois quanto os fatos vivenciados são relatados, e, no relato, reconstruídos. (SILVA, 2019, apud SANTOS, 2019, p. 21)

A percepção da mudança é um dos limites subjetivos que a prática do relato pode ajudar a atenuar, isso porque permite reconstituir, ainda que sempre baseados em perspectivas subjetivas, o curso dos acontecimentos, mas como que adaptados a uma “característica espaço-temporal” mais ajustada ao exame e à reflexão.

Apenas observando atentamente e relatando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível. (GINZBURG, 1989, p. 155). (grifo do autor)

Ginzburg, no famoso ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, comentando sobre o desenvolvimento da perícia nos relatos médicos sobre sintomas, destaca o valor da minúcia na elaboração de uma história, naquele caso, clínica, mas que bem

pode servir de metáfora para o relato na pesquisa acadêmica. Desse modo, dado a inapreensão essencial dos objetos ou dos acontecimentos, em si, resta sempre, como astúcia humana, o recurso da descrição, do esforço do relato, como a redesenhar fenomenicamente aspectos que nos permitem reaver parte do irremediavelmente perdido no aqui-agora dos acontecimentos.

Sistematização

A sistematização consiste no exame detido, na reflexão e na interpretação dos relatos, constituindo tanto a base documental para a história do desenvolvimento do projeto, quanto fonte fidedigna de informações para a tomada de decisão.

[a sistematização é] um processo que tem a capacidade de fazer nossa visão penetrável também à não aparência da coisa; capaz de levar-nos aos avessos das nossas práticas; à busca de compreender os seus porquês e refletir sobre as consequências que poderão engendrar. (FALBEMBACH, 2000, p. 13)

Como aprofundamento, a sistematização se mostra como uma extensão do olhar sobre os dados da pesquisa, porque possibilita avançar onde a massa de reminiscências pessoais pode apenas dar um contorno e um lastro de confiança. Ao permitir um outro tipo de percepção, essa organização que a sistematização propicia alimenta a elaboração crítica permanente sobre o próprio fazer.

[a sistematização] permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. (FREIRE, 1996, p. 58)

Nessa medida, a revisão de procedimentos, decisões e encaminhamentos é um fator de renovação do projeto de pesquisa, de redimensionamento dos desafios e das expectativas, pois combinada aos pressupostos teórico-metodológicos, as atividades

são reinterpretadas e, quando é o caso, apontam avanços ou reajustes antes insuspeitados.

Memória

A memória da pesquisa é composta pela organização dos registros, dos relatos, das sistematizações e de todos os demais gêneros documentais ligados à pesquisa na forma de narrativa histórica de todo o processo ocorrido. “A memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas.” (LE GOFF, 2003, p. 426)

Para Le Goff, esse aspecto da memória coletiva, aquela que permite narrar uma história abrangente e não apenas a antiga história dos vitoriosos, abrange a via de restabelecimento da complexidade dos acontecimentos, porque, justamente, considerados na perspectiva interdisciplinar, ou seja, da multiplicidade de meandros, aspectos e determinantes cuja extensão extrapola os limites das especializações do conhecimento acadêmico. Exige uma mudança de postura porque, sobretudo, realiza-se apenas com trabalho coletivo, já que resulta, necessariamente, na história de todos e de todas.

Pesquisa, salvamento, exaltação da memória coletiva não mais nos acontecimentos, mas ao longo do tempo, busca dessa memória menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas, conversão do olhar histórico. (LE GOFF, 2003, p. 472)

Essa busca da memória, com as transformações de perspectiva que o séc. 19 acarretou na historiografia, passa a debruçar-se sobre o que Le Goff chama de “ao longo do tempo”, um passo no sentido da minúcia frisada por Ginzburg (1989). Uma espécie de ponto de observação vertical que solicita do pesquisador-historiador um olhar etnográfico, descritivo e, por isso, menos ideologicamente suspeito.

O uso acadêmico e de pesquisa dos arquivos, depositários da memória coletiva, ficam, em geral, a cargo de pesquisadores-historiadores, e corresponde a ideias a partir das informações obtidas nos documentos, para análise e explicação da história do andamento dos processos cotidianos, conforme explica a profa. Heloísa Bellotto (2017).

Na pesquisa acadêmica, a documentação e o arquivo são a essência da memória dos processos de investigação. O próprio trabalho de ordenamento, de análise temática, distinção de gêneros e tipos documentais vai constituindo o roteiro de resultados possíveis e narráveis na sistematização.

Os relatos como esforço de descrição das reuniões, dos preparativos e, eventualmente, sobre circunstâncias externas ao âmbito desta pesquisa, constituíram parte essencial do acompanhamento e da organização da memória do projeto de pesquisa. Nossos registros centram-se, primeiramente, nas pautas estabelecidas e, em seguida, no que poderia se oferecer como relevante para os objetivos do projeto, dando por isso ênfase objetiva às reproduções das variadas contribuições.

Os documentos de arquivo resultantes dos relatos têm sido estudados no sentido da sistematização das experiências e da consolidação dos conhecimentos para mantermos clareza sobre os diagnósticos em processo, sobre o acúmulo de saberes, de temas, de desafios, de impasses e de problemas que a realidade escolar enfrenta. Tende, portanto, a valorizar o esforço, estabelecer significados para a prática, redefinir planejamentos e, com isso, poder atingir resultados de transformação e de melhorias.

Como definição da peculiaridade do gênero, decidimos que os relatos poderiam se beneficiar de “comentários” e/ou “questões decorrentes” como parte dos documentos produzidos. A ideia é estabelecermos uma dinâmica de composição coletiva da memória da pesquisa, pela qual todos e todas temos oportunidade de fazer acréscimos, ajustes, reparos, cortes, críticas e sugestões no sentido de aprimorarmos os instrumentos de registro e de memória.

Dentre vários benefícios, os registros e a sistematização dos assuntos tratados e das experiências vividas em cada reunião, em cada atividade escolar pode nos ajudar a pensarmos de outro modo as falas em grupo, aprimorar o trabalho conjunto, isto porque muitas vezes, sem notar, derivamos para temas, para situações e mesmo problemas que não dizem respeito diretamente à pauta prevista.

O relato não pode, evidentemente, engessar a participação e a manifestação, mas pode haver uma consciência de que não se trata de tarefa fácil ou simples registrar tudo o que acontece com a fidelidade necessária, e tampouco, os documentos não podem passar a ter uma extensão impraticável. Seguimos nos esforçando para ganhar em objetividade, sem cair em mero pragmatismo ou desvios descritivos.

Precisaremos, futuramente, considerar em que momentos, entrevistas, dinâmicas de grupo, palestras, grupos de estudo e discussão, relatórios circunstanciais e relatório final participarão de modo mais sistemático do conjunto de nossas atribuições no projeto. Para definirmos estratégias e recursos voltados aos registros e à memória dessas modalidades de pesquisa, de reflexão e, de um certo modo, inclusive de avaliação de resultados.

O trabalho de registro, relato, sistematização e memória deve se tornar uma prática permanente em todos os âmbitos do projeto. A perspectiva histórica resultante representa a possibilidade do ganho de compreensão e de formação para outras pesquisas que se desenvolverem a partir desta, assim como para aquelas que sejam de escopos e opções metodológicas semelhantes. As novas possibilidades tecnológicas se somam positivamente às necessidades de pesquisa, sobretudo, no que concerne à garantia de segurança e agilidade na preservação das informações e dos dados, à democratização do acesso e ao acúmulo formativo para novas pesquisas. Nesse sentido, as chamadas “ferramentas digitais” são um apoio imprescindível para o trabalho futuro deste projeto e das atividades que proporemos e desenvolveremos em colaboração com toda a comunidade escolar.

Enfrentamos, atualmente, o desafio de discutir e equacionar qual seria a melhor orientação teórico-metodológica do projeto de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004) frente às 1.187 páginas do CADERNO DE ANEXOS - REGISTROS DE PESQUISA entregue à FAPESP, com dados de 2015 a 2020, em mais de 10 gêneros discursivos diferentes, por mais de 44 autores, além das gravações e centenas de fotografias. Estamos frente a um importante conjunto de dados empíricos, digitais e histórico-sociais que, simultaneamente, representavam produto e processo da práxis de pesquisa-ação em desenvolvimento.

O levantamento de dados resultou numa lista, ainda em construção, dos registros produzidos desde 2015 e que, com certeza, será acrescida, em 2020, com a colaboração das professoras da escola, dos colegas da parceria universitária e dos alunos de graduação e pós-graduação.

A composição da lista iluminou, com a amplitude e diversidade apresentadas nos registros, a correspondente diversidade de matizes teórico-filosóficas trazida pelos diversos atores e autores que transitavam no ambiente de pesquisa-ação gerado pela parceria universidade-escola.

A partir das bases teóricas do projeto, entendemos que a relação entre trabalho e desenvolvimento envolve os conceitos de atividade, mediação e linguagem. Desta forma, a linguagem e o pensamento se constroem dialeticamente, num determinado contexto histórico e social, um mediando o outro. (VIGOTSKI, 2001)

A produção de registros, mesmo sem termos definido uma metodologia específica de coleta de dados, revelou que cada um dos textos/registros obedecia a uma condição de produção específica. Notava-se, em cada registro, a referência na esfera de atividade escolar, permeada pela presença universitária e pela pesquisa-ação, na atividade descrita/registrada, nos gêneros discursivos demandados e nos atores/autores envolvidos (BAKHTIN, 2003). Cada tipo de registro era realizado por um ou mais autores que, a partir dos seus referenciais teórico-metodológicos próprios, buscava atender às demandas específicas

da produção daquele registro específico. A variedade de condições de produção, de gêneros discursivos, de autores e de perspectivas de registro denotam a inevitável diversidade teórico-metodológica inerente à proposta de pesquisa-ação do projeto.

Considerações finais e perspectivas de continuidade

A partir de março de 2020, com as atividades escolares suspensas, pressão do Estado pelo ensino remoto, excesso de trabalho sobre a direção e sobre os e as professoras, desinformação, insuficiência material e técnica, despreparo das famílias para enfrentar a situação, preocupação das crianças, sofrimento, dúvidas e incertezas generalizadas sobre toda a comunidade escolar teve início uma reviravolta nos prognósticos sobre o andamento da pesquisa.

Todas as dimensões do trabalho escolar e universitário foram, portanto, atingidas e estão enfrentando severos desafios. Com isso, as pessoas estão abaladas, desnorteadas e estressadas. Por outro lado, todas as propostas de áreas de atuação que o nosso projeto formulou como sendo centrais passam por transformações nas dinâmicas, nos objetivos e nos procedimentos que tinham. Nossos propósitos, por isso, precisarão ser revistos para a próxima etapa do projeto.

O esforço será no sentido de formular um diagnóstico inicial detalhando aspectos das condições atuais com depoimentos das professoras, da diretora e da comunidade. E tentarmos pensar alternativas a partir dos eixos temáticos e das questões orientadoras que o projeto constituiu. Assim, poderemos encontrar direcionamentos que possibilitem organizar as orientações, a pesquisa e as atividades.

Os depoimentos no sentido de compormos tanto um diagnóstico geral da rede e da SEDUC, quanto um específico sobre a educação pública na escola poderão priorizar a compreensão e a formulação de hipóteses para o reenquadramento do projeto nas atuais circunstâncias. Pretendemos estabelecer critérios de aproveitamento das exposições com vistas a encontrar alternativas

justamente de pesquisa, ou seja, nos limites do trabalho ao que o projeto se propõe.

A nossa equação incluirá considerar o tempo necessário do isolamento social, o qual, por algumas estimativas oficiais (OMS) sugerem entre junho e setembro de 2020, no caso do Brasil, incluído aí o que chamam de “afrouxamento progressivo”. Mas nada ainda parece certo. As novidades dessas contingências pedem uma perspectiva de pesquisa e um trabalho análise de dados com o objetivo de fundamentar devidamente qualquer proposta de revisão das orientações gerais e específicas em relação desenvolvimento futuro do projeto.

O trabalho estará baseado na consideração de cenários possíveis que desenharemos coletivamente, à maneira das estratégias de ações políticas utilizadas em planejamento público com base em hipóteses circunstanciadas com dados, estimativas e informações históricas sobre tendências. Um caso que tem se imposto como emergencial é o do aprofundamento da investigação, compreensão do potencial e de recuperação do acúmulo crítico de discussões sobre ensino à distância e aquilo que chamam agora de “ensino remoto”.

Devemos considerar de perto que o trabalho na universidade tenderá a passar por transformações, dilemas e impasses muito semelhantes aos da escola e, nesse processo de construir uma nova normalidade, temos responsabilidades e comprometimentos decisivos que afetarão a estrutura do trabalho no projeto. Isso pede, portanto, cautela no momento de pensarmos o que deveremos fazer na continuação do novo projeto que, parece, foi surpreendido pela dura e trágica realidade da Covid-19 e do isolamento social.

Referências

ANDRADE, Felipe Macedo de; KOSLINSKI, Mariane Campelo; CENEVIVA, Ricardo. Fatores associados à rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte,

v. 34, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698182446>>. Acesso em 06 abr. 2019. Epub 03-maio-2018.

AZANHA, José Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In *A escola de cara nova. Planejamento*. São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 1982.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2017.

BRASIL, IBGE. *Censo demográfico, 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 06 abr. 2019.

CASTRO, Edmilson. “A produção do registro do educador: decifrando sinais”. In: *Curso de especialização em gestão educacional*. FE-Unicamp, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos na Empresa: planejamento, recrutamento e seleção de pessoal*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1994

FALBEMBACH, Elza. O que é sistematização? Uma pergunta, diversas respostas. *Cadernos de formação*, Central Única dos Trabalhadores (CUT), São Paulo, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FREIRE, Madalena. *Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1984.
- FUSARI, José Cerchi. *A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*. Publicação: *Série Ideias* n. 16. São Paulo: FDE, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1984.
- MATUS, Carlos. *El método PES: reingeniería pública y la teoría de las conversaciones: trabas y problemas*. Caracas: Fondo Editorial Altadir; 1994. (Colección Ciencias y Técnicas de Gobierno, n. 2).
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, Aug. 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>>. Acesso em 29 mar. 2019.
- MERLI, Angélica de Almeida. *O registro como instrumento de reflexão na formação docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Uninove, São Paulo, 2015.
- MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard. *Saber, ciência, ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 16.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PASTORE, José. *As causas da rotatividade*. Disponível em: <<http://josepastore.com.br/artigos/relaçoestrabalhistas/169.htm>> Acesso em: outubro 2005.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, June 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200312&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143370>.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. (orgs.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lia Mara dos. *O registro reflexivo na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: Tomaz Tadeu da Silva; Pablo Gentili. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 1ed. Brasília: CNTE, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, SP: Loyola, 1984.

STOCO, Sergio et al. Avaliação de política educacional: caminhos ao planejamento democrático e participativo. *Quaestio: revista de estudos em educação*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. p. 45-61, jul. 2011. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/207>>. Acesso em: 06 maio 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 573-840, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PROJETOS DE VIDA DE ALUNOS AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Luciane Vieira Palma¹

Introdução

O presente capítulo é resultado de um estudo cujo principal objetivo foi analisar as expectativas de futuro/ sonhos/ projetos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e o papel que a escola ocuparia nesses projetos, a despeito de uma certa percepção de que determinados alunos e suas famílias não valorizariam a escola, não reconheceriam – ou acreditariam – na importância que esta possuiria na sua inserção social através da formação política e preparação para o mundo do trabalho. Procurando superar o terreno da percepção e em busca de uma compreensão mais aprofundada do que pensavam os próprios estudantes a este respeito, optou-se no desenvolvimento da pesquisa pelo método História de Vida, para, através de uma abordagem qualitativa, mergulhar na complexidade do fenômeno em estudo e, a partir das experiências narradas pelos jovens, “revelar o ambiente intangível dos acontecimentos que fazem parte da experiência de determinado grupo social.” (MINAYO, 1999, p. 127).

Como será possível verificar, optou-se por expor o estudo dividindo-o em cinco partes distintas. A primeira delas, Introdução, apresentam-se as justificativas para a escolha e recorte do tema estudado. Nas outras três subsequentes, são expostas as

¹ Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP. luciane.palma@educa.campinas.sp.gov.br

bases teóricas sobre as quais se fundamentam todo o estudo e as discussões dos resultados. São elas: O conceito de cidadania e sua relação com a realização de projetos pessoais, A importância da educação escolar na formação do cidadão, Projetos diferentes em cada fase da vida: a questão da adolescência.

Já a penúltima parte do capítulo, O desenvolvimento da pesquisa: aspectos metodológicos e discussão dos resultados, traz a descrição pormenorizada dos procedimentos metodológicos utilizados no estudo bem como uma problematização dos resultados, com destaque para algumas falas dos estudantes obtidas nas entrevistas que se julgaram importantes para a discussão. Finalmente, em Considerações Finais, confrontam-se os dados obtidos nas entrevistas com as ideias e pressupostos adotados no estudo, apresentando as conclusões a que se chegou a partir disso.

9.1. O conceito de cidadania e sua relação com a realização de projetos pessoais

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.*

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

A “formação para a cidadania” está de alguma forma presente, se não em todos, em grande parte dos discursos que tratam do papel da educação nas sociedades modernas. Porém, se por um lado, o

simples fato de nascer em um grupo ou sociedade e a ela por isso pertencer já atribui ao indivíduo a condição de cidadão (status jurídico), por outro, a cidadania não se efetiva se por este indivíduo não for exercida nas diferentes instâncias desta sociedade (status político) (GALLO, 2004) - inclusive, conforme procuraremos defender ao longo deste capítulo, na própria escola. Sendo assim, ser cidadão, para além de legalmente ter definidos seus direitos e deveres, implica que cada indivíduo atue nos grupos sociais em que está inserido na busca da efetivação destes direitos. Em outras palavras, “é a participação ativa e consciente na comunidade da qual tomamos parte que faz de nós cidadãos de fato.” (p. 136)

O engajamento do indivíduo no campo dos movimentos sociais é um exemplo dessa participação ativa. Num contexto de enfrentamento do Estado através da organização social, o indivíduo se forma enquanto atua na reivindicação de direitos. Segundo Arroyo² (apud Gallo, 2004), as lutas pela escola/ educação através de movimentos sociais são um exemplo em nossos dias de como estes movimentos têm um forte componente pedagógico na formação do cidadão a partir da prática política.

Já no ambiente escolar, esta formação acontece quando da participação dos estudantes – mas não só deles – em processos como os avaliativos e decisórios do/no seu cotidiano. Algo que vai ao encontro do que Gallo (2004) chamaria de uma “educação essencialmente libertária (...). Para este autor, “num processo pedagógico desse nível, a prática da ação cotidiana é essencialmente formativa. Para ele, “não é com belos discursos de conscientização que as crianças e os jovens em nossas escolas serão despertados para sua condição inerente e para a necessidade de torná-la (a cidadania) efetiva, conquistando-a e a construindo. É a prática de atos de cidadania que educa para a cidadania. (p. 144)

Ou seja, formar cidadãos não se limita a informar os indivíduos sobre quais seriam seus direitos e incentivá-los à

² ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* (2ª Ed) São Paulo: Cortez, 1998.p.78.

vigilância de seu cumprimento; formar cidadãos implica em dotar os indivíduos de “ferramentas” que lhes permitam agir em prol de sua própria vida e, da mesma forma, da vida de sua comunidade sem, obviamente prescindir da relação com o poder político.

Esta mesma relação – indivíduo/comunidade – aparece também em Machado (2001) quando este relaciona a formação para a cidadania com “semeadura de valores e a articulação entre projetos individuais e coletivos” (p. 35). Neste caso o autor traz para a discussão um novo elemento, qual seja, a questão do projeto sobre o qual vale a pena elucidar.

Projeto é o mesmo que um “plano de fazer algo em futuro próximo ou distante”³. Esta definição, dicionarizada, relaciona-se com as ideias de Machado (2000, 2001) por três razões: por se referir a um plano e, portanto, não indicar uma ação aleatória ou sem qualquer intencionalidade; por se ancorar na palavra fazer e, portanto, indicar uma ação: nenhum projeto existe sem que se pense sobre as ações necessárias para que ele se concretize ou para que se atinjam as metas estabelecidas e, finalmente, por se referir ao futuro. A este respeito, escreve Machado (2000) “sem dúvida, não há projeto sem essa necessária referência ao futuro. De modo direto, poder-se-ia afirmar: não se faz projeto se não há futuro – ou não se acredita haver” (p.6). O mesmo autor apresenta ainda mais duas características fundamentais à ideia de projeto: sua abertura para o novo e o seu caráter indelegável. A primeira delas vai de encontro à ideia determinística do real: quando se parte do pressuposto que o futuro é algo totalmente determinado, imutável e mais ainda, estável, não se fazem – ou se acreditam – em projetos.

A segunda refere-se ao fato de que ninguém pode realizar um projeto pelo outro. Ou, mais claramente: um projeto é retrato das aspirações, dos desejos, dos interesses próprios de cada um e reflete toda a sua história de vida – que é única e que faz desta pessoa única no universo infinito de possibilidades que a vida apresenta.

³ AULETE DICIONÁRIO DIGITAL. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/projeto>>. Acesso em: 29/12/2012.

Não há, portanto, como delegar a realização de um projeto a outrem ou mesmo apropriar-se do projeto alheio. Esclarecido este ponto, caminha-se para a ideia que relaciona projetos individuais a coletivos como forma de exercício da cidadania:

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais, que não garantem mais do que uma vida de idiotas, em sentido grego⁴. Carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção de um significado de algo maior. (...) necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendem nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político-social mais amplo (MACHADO, 2001, p. 36).

Neste sentido, fica nítida a relação entre as ideias de Gallo (2004) discutidas anteriormente e as de Machado (2000; 2001): ambos os autores ligam a ideia de cidadania a uma prática e não ao mero discurso; ambos concordam também que o exercício da cidadania deve ligar o sujeito à sua comunidade, através da chamada participação ativa na vida da mesma (Gallo, 2004) ou, num mesmo sentido, da ligação do projeto pessoal a um projeto mais abrangente ou coletivo (MACHADO, 2000, 2001).

Sendo assim, as ideias até aqui expostas pretendem conduzir à compreensão do quão a ideia de cidadania está ligada à ação do sujeito, tanto na direção da realização de seus projetos pessoais como na ligação destes com o coletivo da sociedade. Para isso, mais do que um discurso sobre cidadania, mais do que manter - e às vezes até saturar - o indivíduo com informações a respeito de seus direitos e deveres, é preciso que se invista na sua condição de atuar nesta sociedade e viabilizar seus planos/ projetos.

⁴ De acordo com Machado (2001), “na Grécia antiga, os habitantes das cidades dividiam-se em políticos e idiotas. Os políticos eram os que participavam da vida da *polis*, aos idiotas cabia, no máximo, preocuparem-se consigo mesmos.” (MACHADO, 2001, p.34-35)

9.2. A importância da educação escolar na formação do cidadão

A educação formal ou escolar⁵, dentre tantas funções que ocupa na formação humana, tem um papel ímpar no desenvolvimento psicológico/cognitivo dos indivíduos. Da forma como se estruturam e em que se baseiam os conteúdos com que trabalha, proporciona através da aprendizagem dos mesmos o desenvolvimento do ser humano como tal, que é instigado, neste ambiente, a aprimorar suas funções psicológicas superiores⁶. De acordo com Rego (2003),

Vygotsky sublinha que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. Por causa disso, a escola representa um elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem numa sociedade escolarizada) na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar o pensamento conceitual. (p.30)

Cabe destacar que para a autora não é somente o fato de a criança estar na escola que garante o seu pleno desenvolvimento. É preciso que as práticas pedagógicas sejam mais desafiadoras e menos verbalistas, voltadas para o “aprender” a pensar e não ao mero acumular de informações e que promovam no estudante a consciência desta aprendizagem e possam, ao longo de sua vida, utilizar-se do conhecimento produzido atuar no meio em que vive.

Neste aspecto, cabe referência para além do viés psicológico de análise sobre a educação escolar: torna-se importante também

⁵ De acordo com Afonso (1989), “por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas” (AFONSO, 1989 apud SIMSON, 2001, p. 9).

⁶ As funções psicológicas superiores são definidas por Vygotsky “como o modo de funcionamento psicológico particularmente humano, como o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária; memorização ativa; pensamento abstrato; e imaginação (...). Para ele, tais processos não são inatos, uma vez que se originam das relações entre os homens e se desenvolvem durante a internalização da cultura” (REGO, 2003, p. 26).

destacar o papel da escola na formação do cidadão de uma maneira mais ampla, como sugere Delors (2001) quando defende a ideia de uma educação permanente, ao longo de toda a vida:

além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela (a educação) deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador cidadão. (p. 18).

A ideia de Delors (2001) supracitada dialoga com as de Gallo (2004) e Machado (2000; 2001) expostas anteriormente, na medida em que também liga a educação à formação cidadã. O autor ainda destaca que a educação deve se sustentar sobre quatro grandes pilares: aprender a viver juntos, de forma que seja possível a realização de projetos comuns entre diferentes; aprender a conhecer, de forma que seja desenvolvido no/pelo sujeito o gosto pelo aprender, o gosto pelo conhecimento - bases da aprendizagem ao longo de toda a vida; aprender a fazer: para além da competência técnica de uma profissão, desenvolver também a capacidade de trabalhar em equipe e formas de adaptação a situações cada vez mais imprevisíveis (DELORS, 2001); e, finalmente, aprender a ser: dado que o mundo atual apresenta exigências como

grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como tesouros escondidos no interior de cada ser humano. (p 20)

As ideias até aqui expostas apontam para uma concepção de educação que vai além da mera instrução, como bem se pôde notar. Baseado nelas, o presente estudo que se voltou para a discussão dos projetos de vida de alunos ao final do Ensino Fundamental (9º ano), também pretendeu capturar a sua amplitude e ligação com o meio social ou comunidade em que este vive, além de verificar se haveria

consciência desta ligação pelo estudante. E mais: se haveria, por parte dos estudantes, a inclusão da educação formal nos seus planos futuros procurando elucidar o papel da mesma na elaboração dos projetos.

Sabe-se que o Ensino Fundamental é uma das três etapas que compõem a Educação Básica no Brasil, de acordo com a Lei 9394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sendo as outras duas a Educação Infantil e o Ensino Médio. A mesma lei define em seu artigo 32 que o objetivo do ensino nesta etapa é a “formação básica do cidadão” mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Fica claro, portanto, que o papel da educação escolar previsto em legislação está para muito além do ensinar a “ler e escrever” e que a formação do cidadão prevista para o Ensino Fundamental inclui conhecimentos e valores que pautam/ pautarão sua vida cotidianamente (“formação de atitudes e valores”). Supõe-se, então, diante do exposto, que os estudantes que passaram por esta etapa de ensino deveriam/poderiam estar cientes de seu papel social e de alguma maneira exercer sua cidadania no meio social em que vivem, sobretudo, como propõe Machado (2000) e Gallo (2004) ligando seus projetos individuais aos projetos coletivos desse meio.

9.3. Projetos diferentes em cada fase da vida: a questão da adolescência

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente o indivíduo que tem entre doze e dezoito anos de idade.

(Brasil, 1990, art 2º) De acordo com essa lei, então, os estudantes sujeitos desta pesquisa, que têm idades entre treze e quinze anos, fazem parte do grupo social definido como "adolescentes".

De fato, independentemente de como esta categoria fora "criada" em nossa sociedade, qualquer pessoa é capaz de identificar jovens na faixa etária entre mais ou menos 12 e 18 anos de idade como sendo adolescentes, atribuir a eles características específicas e ainda esperar dos mesmos comportamentos tão típicos quanto naturais para o período da vida em que se encontram. Mas será que esta categoria sempre existiu? Os comportamentos dos adolescentes são mesmo naturais e facilmente identificáveis? A que motivos se devem os mesmos?

Bock (2004), baseando-se nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica da formação do ser humano, faz um estudo elucidativo sobre essa questão o qual se procurará sintetizar as principais ideias a seguir.

Ao analisar publicações voltadas à orientação de pais e professores sobre o que seria a adolescência e como lidar com os adolescentes, a autora verifica uma tendência "naturalizante" da questão da adolescência que contraria radicalmente os estudos de Leontiev⁷, um dos autores referência da perspectiva sócio-histórica, sobre o desenvolvimento humano:

A adolescência tem sido, a nosso ver, definida nesses livros e na psicologia em geral, como uma fase natural do desenvolvimento humano. Ela está pensada como se fizesse parte da natureza humana e como algo que desabrocha ao final da infância e antes da vida adulta. É apresentada com características que são tomadas como naturais e todos os indivíduos normais passam obrigatoriamente por essa fase do desenvolvimento. As concepções vão, portanto, na direção contrária das ideias de Leontiev (BOCK, 2004, p. 32).

⁷ Para Leontiev, as características humanas foram adquiridas "no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes". Para este podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (LEONTIEV, 1978 apud BOCK, 2004, p. 30).

Para a autora, o fato de haver características comuns entre os adolescentes deve-se à forma como está estruturada a sociedade e as exigências – construídas historicamente – que se fazem deste grupo específico. Ela define a adolescência como um “período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.” (BOCK, 2004, p. 41)

Tal definição se baseia nas considerações de Adélia Clímaco (1991)⁸ sobre os fatores sociais e econômicos que determinaram/determinam esta construção como a sofisticação do trabalho gerado pelas revoluções industriais exigindo maior tempo de formação na escola; conseqüente aumento de tempo de reunião em um mesmo espaço (escola) de jovens, afastando-os do mundo do trabalho; retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho em função do desemprego crônico das sociedades modernas.

Os jovens passaram a estar colocados em uma nova condição: o jovem, apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer num compasso de espera para esse ingresso; vai ficando distante do mundo do trabalho e, com isso, vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. (...) Essa contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo desenvolvimento das características que refletem a nova condição social na qual se encontram (BOCK, 2004, p. 41)

De acordo com Bock (2004) as características atribuídas aos adolescentes pela psicologia de uma forma geral – surgimento dos primeiros pelos no corpo, desenvolvimento repentino, desenvolvimento das características sexuais, surgimento das rebeldias, das insatisfações, da onipotência – podem de fato ser comuns aos jovens considerados como parte deste grupo social. Sua questão, no entanto, é que tais características não são desenvolvidas naturalmente nos jovens, mas construídas

⁸ CLÍMACO, A.A.S. *Repensando as concepções de adolescência*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

historicamente e por esse motivo é que também podem se expressar de diferentes formas dependendo do contexto vivido socialmente pelo jovem:

A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho) e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (BOCK, 2004, p. 42)

Desse modo, Bock (2004) ainda relata que a forma de conceber a adolescência tem implicações importantes na educação e formação dos jovens. Por um lado, se esta é vista como algo natural e passageiro, cabe aos adultos aceitá-la pacientemente, porém buscando sempre o controle da situação necessariamente conflituosa entre as gerações: o adulto é aquele ser completo, maduro e capaz de ensinar aos adolescentes as regras do mundo social. Aos adolescentes cabe aprendê-las e colocá-las em prática quando vierem a se tornar adultos. Trata-se de uma forma ao mesmo tempo passiva e autoritária de se relacionar com os jovens. Por outro lado, se a adolescência é concebida como uma construção social, é necessário buscar soluções mais amplas para a questão que vão além da aceitação social do período, com propostas inclusive de políticas públicas capazes de solucionar as questões que são de fato as determinantes dos conflitos existentes:

a falta de políticas para a juventude em nossa sociedade, a desqualificação e inadequação das atividades escolares para a cultura jovem, o sentimento de apropriação que os pais têm em nossa sociedade em relação aos filhos, as contradições vividas, a distância entre o mundo adulto e o mundo jovem, a impossibilidade de autonomia financeira dos jovens que não trabalham ou sustentam a família (BOCK, 2004, p. 38).

De acordo com a mesma autora, como em qualquer fase da vida – e este parece ser um dos pontos cruciais que relacionam o estudo de Bock (2004) ao presente estudo - a pessoa que está vivendo a adolescência tem seus projetos e poderia encontrar nos adultos parceiros para colocá-los em prática. Ou seja, o fato de não serem considerados pela sociedade como pessoas “prontas” não impede que os adolescentes possam ter seus projetos pessoais que respondam a seus anseios do momento da vida que estão vivendo e que são, como bem dito por Machado (2000), indelegáveis. Ao pensar na adolescência como uma fase natural e transitória, os adultos acabam desqualificando o jovem e impedindo que ele assuma seu papel de cidadão no sentido que vem se tratando até aqui, qual seja, vincular seus projetos pessoais a projetos coletivos. Para Bock (2004),

a visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão a qual acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro. (BOCK, 2004, p. 39)

Sendo assim, cabe aos adultos, despirem-se da roupagem que também lhes é de alguma forma imposta socialmente (a de obrigatoriamente dominantes na relação com os jovens adolescentes) e se abrirem para ouvir e selar esta parceria em que os projetos pessoais de ambos possam ser efetivados.

9.4. O desenvolvimento da pesquisa: aspectos metodológicos e discussão dos resultados

Como já foi dito, para a realização da pesquisa fez-se a opção pelo método História de Vida sendo que a escolha dos sujeitos participantes deu-se a partir de critérios previamente definidos, sobretudo em função de encontrar o chamado por Bogdan e Biklen (1994) o sujeito potencial. Segundo esses autores,

a possibilidade de elaborar um estudo de caso de uma história de vida é determinada, sobretudo pela natureza do sujeito potencial (...). Terá a pessoa

tido os tipos de experiências e participado das organizações e acontecimentos que você deseja investigar? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93)

Definiu-se, então, que além de os sujeitos participantes da pesquisa serem alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental, participariam do estudo três estudantes – um de cada turma de 9º Ano existente na escola – tidos como (i) alunos dedicados aos estudos, (ii) que valorizavam a escola, (iii) que parecessem incluí-la nos seus planos futuros e outros três que apresentassem características inversas a estas, quais sejam: (i) alunos não dedicados aos estudos, (ii) que não valorizavam a escola, (iii) que pareciam não incluí-la nos seus planos futuros, totalizando, a princípio, 06 (seis) estudantes entrevistados. Realizou a indicação pela escola o orientador pedagógico responsável pelo segmento “Anos Finais do Ensino Fundamental”. A partir da indicação realizada, os estudantes foram contatados e convidados a participar da pesquisa o que o fizeram com muito boa vontade.

Apesar de a proposta inicial ser de entrevistar 06 (seis) estudantes, puderam ser realizadas somente 05 (cinco) entrevistas em função do excesso de faltas de uma das estudantes indicadas o que impossibilitou o contato com a mesma em tempo hábil para entrevistá-la. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, gravadas e posteriormente transcritas, sendo que em cada uma delas, procurou-se deixar os estudantes bem a vontade para que pudessem falar tranquilamente sobre sua vida e, em especial, sobre sua experiência escolar.

As entrevistas realizadas permitiram verificar que ao se referirem ao futuro, os planos dos estudantes não iam além de citação de “acontecimentos suscetíveis de ocorrer ou previsões sobre evoluções possíveis do real” (MACHADO, 2000, p. 6) o que de fato não caracteriza um projeto na acepção da palavra que se trabalhou até aqui. Talvez tenha havido algum resquício da ideia de projeto na afirmação do tipo “quero ser médica” ou “quero fazer técnico em mecatrônica” na medida em que os estudantes que assim afirmaram também vislumbrarem/proporem a si mesmos

algumas etapas a serem vencidas, como fazer um curso técnico em enfermagem no caso do primeiro, ou prestar o concurso em um colégio técnico mais de uma vez, caso não obtenha êxito na primeira tentativa, no caso do segundo estudante citado.

Como já referido anteriormente, nenhum projeto existe sem que se pense sobre as ações necessárias para que ele se concretize ou para que se atinjam as metas estabelecidas. Sendo assim, desejar algo sem ao menos vislumbrar o que é preciso fazer para que este algo se realize não é o mesmo que projetar algo. Nas palavras de Barbier⁹ (1994)

O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto. (BARBIER, 1994 apud MACHADO, 2000, p. 6)

Por outro lado, falas do tipo “queria ser jogador de futebol, mas minha mãe não pensa nisso” ou “eu não queria fazer (Patrulheiros), mas minha mãe fez eu fazer” atingem radicalmente um dos pressupostos fundamentais da ideia de projeto: a de que este é indelegável. Sobre isso Machado (2000) escreve: “assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele.” (MACHADO, 2000, p. 7). Esse caso específico leva a pelo menos mais duas reflexões importantes para este estudo.

A primeira remete à forma como historicamente tem se dado a relação entre adultos e adolescentes em nossa sociedade: sendo os primeiros considerados os seres humanos já completos e conhecedores das regras sociais, devem necessariamente assumir o controle das situações vivenciadas por ambos (BOCK, 2004) e imporem formas de comportamento aos segundos, chegando ao extremo, neste caso, de querer projetar pelo adolescente.

A segunda refere-se ao que Delors (2001) indica como sendo a missão da educação, qual seja, permitir ou possibilitar que todos,

⁹ BARBIER, J.M. *Elaboração de projetos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.

sem exceção, desenvolvam seus talentos e se responsabilizem pelo seu projeto pessoal. No caso em discussão, o estudante - que neste caso é um aluno considerado como não interessado e pouco dedicado aos estudos - expressa seu foco de interesse pelo futebol, algo ligado exatamente àquilo que historicamente não se tem valorizado como conhecimento na escola, ou seja, algo ligado à linguagem corporal.

Será que se houvesse a abertura para que este aluno pudesse se aprofundar na questão, explorar o seu possível talento para esta prática não haveria maiores chances de ele estar mais ligado à escola e suas práticas? Certamente sim. Neste aspecto, torna-se interessante uma digressão a respeito da educação integral, proposta de política pública que poderia contribuir para que os estudantes tivessem mais meios de explorar, se não todo, uma maior parcela do seu potencial criativo para muito além do que tem ocorrido atualmente. Gadotti (2009) ressalta que quando se fala em educação integral não necessariamente está-se falando em educação em tempo integral. Para este autor,

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde. (GADOTTI, 2009, p.37)

Esta diferenciação é importante, porém a jornada estendida em condições estruturais adequadas permitiria que a escola explorasse e diversificasse ainda mais as experiências de aprendizagem dos alunos, potencializando a elaboração de projetos pessoais e coletivos. Gadotti (2009) ainda completa:

A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar. (GADOTTI, 2009, p. 51)

Retornando à questão adolescência, foi possível identificar em uma das falas dos entrevistados outro aspecto abordado por Bock (2004): aquele que se refere ao fato de o adolescente se incomodar por não ter autonomia financeira. No caso, um dos entrevistados diz explicitamente querer trabalhar para ajudar seu pai, mas quando questionado sobre o que poderia fazer com o nível de estudo que tem para conseguir um bom emprego respondeu que só poderia trabalhar em “alguma coisa fácil”.

De fato, a qualificação profissional é um dos principais entraves para a inserção do adolescente no mercado de trabalho, algo construído historicamente como já discutido neste capítulo como reflexo de uma intenção político-econômica de manter os adolescentes afastados do mercado de trabalho em função da pequena quantidade de empregos disponíveis e da sofisticação dos “meios de produção”, exigindo maior qualificação da mão de obra. Bock (2004) mais uma vez ajuda na compreensão do fato:

A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do seu desenvolvimento e, sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para poderem os adultos estar mais tempo no mercado de trabalho e para poderem os jovens serem mais bem preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico. (BOCK, 2004, p. 42)

Neste cenário, surgem então, organizações como a “Patrulheiros Campinas” que trabalhando em parceria com empresas “qualificam” e inserem no mercado de trabalho jovens considerados em “vulnerabilidade socioeconômica” se não como alternativa, mas como “única chance da vida”, como a isso se refere um dos entrevistados. No entanto, o projeto profissional - a escolha de uma profissão, a busca por meios de conquistá-la e exercê-la efetivamente – segundo Fonseca¹⁰ (1994 apud MACHADO, 2000, p. 28) “surge como um suporte concreto que favorece a elaboração de

¹⁰ FONSECA, A.M. **Personalidade, Projetos Vocacionais e Formação Pessoal e Social**. Porto: Porto Editora, 1994.

projetos em geral e que não se limitam ao mundo do trabalho.” Ou seja, é primordial ao cidadão a escolha de uma profissão para muito além de sua inserção no mercado de trabalho com vistas à obtenção de renda e subsistência, cabendo à escola criar condições para que os alunos possam elaborar,

um projeto pessoal de existência que lhes permita exprimir necessidades, aptidões, interesses e valores individuais e ultrapassar constrangimentos diversos, suscetíveis de limitar o leque de opções escolares e profissionais à sua disposição, como o sexo, a origem socioeconômica ou dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1994 apud MACHADO, 2000, p. 28, g.n).

Ao se referir aos “Patrulheiros” como a “única chance que tem na vida”, o estudante deixa claro o quão limitado está o “leque de opções escolares e profissionais à sua disposição.” (FONSECA, 1994 apud MACHADO, 2000, p. 28). Na realidade, há outras falas nas entrevistas que indicaram certa carência, inclusive de informações, dos alunos em relação a possibilidades e alternativas de formação profissional/ pessoal. Isso se torna bem evidente quando outro estudante diz “Se eu não for jogador (de futebol) não sei o que vou fazer na vida” ou mesmo quando um terceiro diz “Não sei (sobre alternativas de continuidade de estudo). Creio que fazer um curso de informática, de inglês (...) Fiquei sabendo do COTUCA por causa que umas meninas da minha classe iam fazer a prova.”

No mesmo sentido, as entrevistas realizadas levam a crer que os estudantes veem a escola como uma passagem, uma etapa natural a ser cumprida para que depois possam viver algo de fato, conforme as falas que relacionam a escola à conquista de um futuro melhor. Porém, estas mesmas falas indicam que há por parte dos alunos a valorização da escola, muito embora as expressões utilizadas sejam muito vagas como “Se eu não estudar, eu não vou ser nada” ou “(...) sem estudo não faz nada.”

Estas falas vão de encontro à percepção de que certos alunos não valorizam a escola e levam a pensar que se talvez fossem ouvidos, pudessem expressar o porquê de não traduzirem ou não conseguirem traduzir em atitudes deles esperadas o valor que veem

na escolarização. Talvez uma maior disponibilidade para o diálogo com os estudantes no sentido mais pleno da palavra pudesse promover uma parceria entre eles e os adultos com que convivem, sejam da família ou educadores nas escolas, minimizando tensões que acabam por minar os sonhos e desejos de todos.

Em relação ao exercício da cidadania no sentido de relação entre o projeto pessoal individual e um projeto coletivo mais amplo, através do qual o indivíduo supera sua condição de mero espectador e articula seu projeto pessoal ao projeto de sociedade que acredita ou compartilha (MACHADO, 2001) não houve qualquer referência ou menção pelos estudantes nas entrevistas realizadas. Do ponto de vista da formação para a cidadania isso se mostra, no mínimo, preocupante, pois parece ainda serem frágeis e/ou inexistentes as relações entre a escola e a comunidade em que está inserida. De certa forma, todos parecem sofrer as consequências de um certo isolamento: os pais, atores importantes, parceiros cruciais na obtenção de êxitos na educação escolar dos estudantes que acabam sem entender de fato como a escola funciona, seus valores, suas metas; os professores, sentindo-se muitas vezes impotentes diante de algumas demandas específicas; a gestão que, sem o respaldo da comunidade tanto externa como interna, acaba não conseguindo atuar nas esferas que lhe são cabíveis. Para Lück (2000),

o entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos, não apenas fazem parte do ambiente cultural (escolar), mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, em vista do que, de sua interação dependem a identidade da escola na comunidade, o papel na mesma e os seus resultados. (p. 15-16)

Uma outra referência importante a se fazer neste estudo é sobre o desconhecimento dos estudantes em relação a passar ou não de ano. Como se pressupôs neste estudo, a escola por trabalhar com um conjunto bem específico de conhecimentos contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores definidoras do ser humano enquanto tal. Ao refletirem sobre seus saberes,

dificuldades, objetivos das aprendizagens, motivos que os levaram a eventualmente não terem se saído tão bem nas avaliações, potencialidades e fragilidades de seu desempenho escolar, os estudantes tomam consciência sobre esses fatos o que pode ser o primeiro passo para reverter as situações consideradas adversas. Nesta perspectiva, o adolescente é valorizado, sua autonomia é incentivada e sua confiança em si tende a aumentar. Estes elementos, convenhamos, são fundamentais para que as pessoas possam propor a si mesmas projetos e, mais que isso, agir no sentido de torná-los reais.

Muito embora a questão da participação dos pais/ família na vida escolar dos estudantes não tenha sido o foco deste estudo, em função das falas de dois dos estudantes entrevistados, o primeiro contando sobre a participação efetiva dos pais na sua vida escolar e o segundo relacionando seu sucesso do ano anterior a esta mesma participação, remonta ao que Setton (2011) escreve sobre a obra do sociólogo Bernard Lahire¹¹. A autora afirma que para este autor “a coincidência ou sinergia de projetos educativos entre a família e a escola constitui-se, portanto, de um importante fator de socialização para o sucesso acadêmico dos alunos.” (SETTON, 2011, p. 64, g.n). Isto indica que a escola não está completamente equivocada quando se ressentida da participação dos pais na vida escolar dos estudantes. Porém uma reflexão há que ser feita: nem sempre os projetos educativos das escolas coincidem com os projetos educativos das famílias dos estudantes e tampouco com o projeto dos próprios estudantes.

Neste caso, quem são os principais prejudicados? Mais uma vez torna-se imprescindível ressaltar a importância de uma gestão democrática nas escolas; uma gestão que se abra para a participação efetiva de todos os segmentos que dela fazem parte – alunos, professores, famílias, funcionários, comunidade – para que juntos construam um projeto que reflita seus desejos, interesses,

¹¹ LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

sua ligação com o mundo social e, portanto, que possibilite o exercício da cidadania.

Considerações Finais

*A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender*
Beto Guedes

O presente estudo permitiu a reflexão sobre algumas importantes questões relacionadas ao exercício da cidadania e sua relação com a elaboração de projetos individuais e coletivos. Uma delas é que não se deve confundir projetos com “simples” desejos ou situações plausíveis de ocorrer sem qualquer interferência ou ação do sujeito que projeta. Para que haja projetos é preciso, sim, que existam desejos, mas é preciso que se estabeleçam metas a serem alcançadas e ações que permitam este alcance. Portanto, a ideia de projeto está imbricada na ideia da ação, do atuar, do movimentar-se na direção de conquistar algo.

Este estudo também permitiu compreender que não basta ter um projeto individual para que o sujeito seja um cidadão no sentido pleno da palavra: é preciso que este projeto se ligue de alguma forma a um projeto mais amplo, a um projeto que seja a expressão de um coletivo da sociedade. A luta pela conquista de uma educação pública de qualidade é um exemplo de um projeto coletivo da sociedade que, como qualquer movimento social, traz em si um aspecto pedagógico, na medida em que permite ao indivíduo aprender a atuar, a ser um cidadão ativo enquanto atua de fato; a educação escolar, por seu lado, traz em si o componente político quando contribui para a formação deste cidadão de duas maneiras: criando condições para que ele se desenvolva intelectualmente e se organizando de forma que o sujeito possa exercer e vivenciar sua cidadania no interior da escola, através de práticas verdadeiramente participativas. Neste sentido, torna-se importante que a escola se abra para o relacionamento com a

comunidade para que nesse diálogo surjam os projetos coletivos a serem partilhados por todos – os que têm uma relação direta com a escola e mesmo os que não têm.

Neste aspecto, as famílias dos estudantes ocupam um papel de destaque já que, como abordado neste estudo, quanto maior a proximidade do projeto educacional das mesmas com o projeto educacional da escola, maior a possibilidade de obtenção de êxito do alunado na segunda. Sendo assim, somente uma gestão democrática permitirá um diálogo que se quer igualitário entre todos os envolvidos e interessados nesta elaboração - alunos, professores, gestores, funcionários e famílias.

Aprendeu-se também com este estudo que os projetos individuais podem ser diferentes, mas não impedem a parceria entre adultos e adolescentes na busca pela efetivação dos mesmos. Os adolescentes vivenciam uma situação peculiar na sociedade que foi construída em função de determinadas circunstâncias históricas e não em função de características naturais inerentes ao seu desenvolvimento físico ou biológico. Sendo assim, é preciso que se reconheça no adolescente alguém que tem sonhos, desejos e condições efetivas de projetar, no sentido pleno da palavra.

Acredita-se que a escola integral – que pode ser ou não em tempo integral, vem a ser uma alternativa para a diversificação das possibilidades de experimentação e aprendizagens dos alunos para além dos conteúdos tradicionalmente trabalhados no interior da escola, o que a fará contribuir, se bem organizada, para o enriquecimento dos projetos dos estudantes de uma forma geral, aumentando o “leque” de possibilidades de atuação dos mesmos.

Outro aspecto relevante deste estudo refere-se à percepção de não valorização da escola por determinados estudantes. O estudo revela que esta não valorização não se confirma no discurso dos estudantes. Sendo assim, mais uma vez aponta-se para o diálogo e estabelecimento de parcerias entre adultos e jovens adolescentes para que ambos possam se compreender mutuamente e se afinar na busca de objetivos comuns.

Enfim, se a princípio este estudo pareceu que se enveredaria para uma visão pessimista e catastrófica da realidade educacional, apesar de as entrevistas realizadas revelarem que há muito a ser feito no sentido de as escolas contribuírem para a formação do cidadão que projeta e atua socialmente, ainda assim é possível vislumbrarem-se soluções não tão complicadas e difíceis de se colocarem em prática na busca por esta formação. Mãos à obra!

Referências

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BETO GUEDES. *Sol de Primavera*. Brasil: EMI-Odeon, 1979. LP.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: *Cad. Cedes, Campinas*, vol 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, *Lei N^o 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 08 Jan 2013.

BRASIL, *Lei N^o 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 Jan 2013

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, A. J. (org). *Filosofia, educação e cidadania*. 2^a Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, Jan - Jun 2000. Disponível em: http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf. Acesso em: 11 Jul 2012

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MACHADO, N. J. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. In: MANTOAN, M.T.E. (org). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001, p.13-50.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª Ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SETTON, M.G.J. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: REGO, T. C (org). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SIMSON, O. R. M. et al (orgs). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

A LUZ DE OUTRO SABER¹ a educação racionalista na Escola Moderna N.1 (1913-1919)

Renan Leocadio de Souza²

Introdução

A pedagogia libertária³ foi um componente fundamental da renovação pedagógica realizada no final do século XIX e início do século XX. Dentre as contribuições dos mais destacados pensadores e educadores libertários, estavam o ensino antiautoritário e integral, a coeducação dos sexos e das classes, a autogestão pedagógica e institucional, tendo como base valores morais elevados promovendo uma educação pela e para a liberdade. O

¹ O título toma de empréstimo um trecho do poema “A Escola Moderna”, de Marques Guimarães, publicado na “Revista Liberal”, Porto Alegre, outubro de 1921 (KHOURY, 1988).

² Universidade Federal de São Paulo. renan.prof.hist@gmail.com.

³ Apesar de libertário ser comumente entendido como sinônimo de anarquista, neste texto será feita a seguinte distinção, proposta por Felipe Corrêa: O anarquismo “se insere em um contexto determinado, pode ser localizado no tempo e no espaço, e define-se por princípios mais estritos” (CORRÊA, 2015, p. 91), uma ideologia (aspirações, valores, motivações que impulsionam práticas) fundamentada em teoria (métodos de análise e busca conceitual de forma a compreender a realidade); o libertarismo é algo mais abrangente, compreendendo diferentes posições dentro do campo anticapitalista, tendo a liberdade como um valor supremo e buscando suprimir os poderes governamentais, “ligados às lutas antiautoritárias que tem por base a oposição à dominação e a aspiração à liberdade (...) pautadas em princípios mais amplos” (CORRÊA, 2015, p. 91). Sendo assim, os “princípios estritos” do anarquismo estariam presentes no libertarismo e, conseqüentemente, aqueles que defendem a causa libertária não seriam, necessariamente, enfáticos apoiadores da totalidade das pautas anarquistas.

racionalismo pedagógico desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona serviria de modelo para muitas instituições escolares libertárias criadas nas primeiras décadas do século XX.

O presente capítulo busca apresentar alguns elementos do racionalismo pedagógico desenvolvido na Escola Moderna N.1, instituição de ensino vinculada ao movimento anarquista, que esteve em funcionamento em São Paulo entre os anos de 1913 e 1919 sob a direção de João Camargo Penteado.

10.1. As bases da pedagogia libertária

O anarquismo é como um rio de muitas correntes e redemoinhos, tanto do ponto de vista das ideias quanto das estratégias: as principais são a mutualista-federalista, a coletivista, a comunista e a sindicalista (MARSHALL, 2008). Posto que sua natureza é antidogmática, não há uma apenas uma vertente aceita nem uma rigidez na interpretação da realidade ou no plano de ação revolucionária.

Para Sílvio Gallo (2007), o princípio gerador anarquista é formado por quatro aspectos básicos de teoria e de ação: *autonomia individual* (o indivíduo, que não deve ser preterido em nome do grupo, constrói sua autonomia em sociedade); *autogestão social* (gestão direta da sociedade, ou seja, participação ativa dos indivíduos nos destinos políticos da comunidade), *internacionalismo* (defesa da luta conjunta dos trabalhadores para sua emancipação e construção de uma sociedade libertária em detrimento das limitações impostas Estados-nação) e *ação direta* (conjunto de táticas com fins reformadores, transformadores ou revolucionários, visando mudanças profundas na sociedade ou apenas conquistas imediatas, realizadas pelos próprios trabalhadores e não por instituições representativas).

Quanto à ação direta, ela se dá também pela propaganda em diferentes meios, tais como teatro, literatura, jornais e educação e também por meio de mobilizações coletivas, pacíficas ou violentas, de forma a realizar a pressão diante das autoridades ao mesmo

tempo em que organiza a luta constante e reforça as consciências). Daí se depreende o papel fundamental que a educação ocupa no meio anarquista, importante ferramenta de crítica e conscientização, fundamental para realizar a transformação política e social.

As relações entre os anarquistas e a educação, bem como as experiências pedagógicas libertárias, foram “sub-teorizadas” no campo da História da Educação, dificultando a compreensão acerca da colaboração que pedagogos libertários deram para as experiências educacionais contemporâneas (HAWORTH, 2012, p. 6). Contudo, observa-se um crescente interesse no meio acadêmico brasileiro pelas experiências pedagógicas libertárias⁴.

Foi em fins do século XIX, em um contexto de profundas transformações sociais e de rápido desenvolvimento científico que surgiram as propostas pedagógicas libertárias e do movimento escolanovista, tendo como base a psicologia e a metodologia experimental. Tanto libertários quanto escolanovistas partilhavam de referenciais comuns e defendiam princípios semelhantes, mas também há divergências que precisam ser destacadas, como se apresenta na tabela a seguir.

Tabela 1: Uma comparação entre as propostas da pedagogia escolanovista e da pedagogia libertária

Uma comparação entre as propostas da pedagogia escolanovista e da pedagogia libertária		
	Pedagogia escolanovista	Pedagogia libertária
Autores representativos	Rousseau*, Pestalozzi*, Fröebel*, Herbart*, Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière.	Rousseau**, Tolstói**, Robin, Faure, Ferrer y Guardia, Neill, Lobrot.

⁴ No levantamento realizado em 15/02/2020 nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) foram identificados 67 trabalhos cuja temática era pedagogia libertária, 25 trabalhos que trataram da Educação Racionalista e 22 trabalhos cujo objeto era o ensino desenvolvido na Escola Moderna N.1.

<p>Concepção da criança ou do discente</p>	<p>Figura central no processo de aprendizagem, deve ser respeitada nas suas particularidades (necessidades, interesses, vontades, aptidões, capacidades e ritmos) buscando se aperfeiçoar. Aprende fazendo uso da razão.</p>	<p>Principal sujeito do processo pedagógico, é a ela assegurada a espontaneidade, a livre expressão e o respeito à sua individualidade e liberdade. Enquanto sujeito racional, aprende autonomamente e criticamente, empregando o raciocínio intuitivo.</p>
<p>Concepção do mestre ou do docente</p>	<p>O mestre deve estimular e orientar o raciocínio da criança, corrigindo-a quando necessário para que o saber nasça a partir de suas próprias reflexões. Os valores positivos (bom senso e justiça) são estimulados por leituras e reflexões.</p>	<p>O mestre deve estimular e orientar o raciocínio da criança, a livre expressão e a correção entre pares, o debate e o pensamento crítico. Os valores libertários são “despertados” por meio de leituras e reflexões sugeridas.</p>
<p>Concepção de aprendizagem</p>	<p>Defesa da coeducação dos sexos, dos saberes baseados na cultura “geral” e na realidade local, de que o conhecimento é descoberto pelos alunos por meio das coisas (atividades, projetos, saídas escolares) e do uso de método científico (observação, hipótese, verificação, lei), da educação integral (intelectual, manual e emocional). A liberdade e a alegria estão no ato de aprender.</p>	<p>Defesa da coeducação dos sexos e das classes sociais, do saber científico e crítico da realidade social, de que o conhecimento é descoberto pelos alunos por meio das coisas (atividades, saídas escolares) e do uso de método científico (observação, hipótese, verificação, lei), da educação integral (intelectual, manual e moral). Valoriza-se o diálogo, a livre expressão e a defesa dos princípios libertários.</p>
<p>Concepção de disciplina</p>	<p>Essencialmente, autodisciplina, garantida pelo interesse e respeito à criança, mas também por recompensas (incentivos</p>	<p>Essencialmente, autodisciplina, garantida por meio da consciência dos próprios atos. Abolição de sistema de recompensas e</p>

	para aumentar o poder criativo) e correções (punições para reconhecer que cometeu alguma falta ou não atingiu o esperado).	correções (expressa na máxima “nem prêmios, nem castigos”) pois incentiva a competição e destrói laços de solidariedade.
Finalidade da escolarização/ educação	“Transmitir” os saberes e a cultura. Promover sujeitos tolerantes, criativos e dinâmicos, capazes de contribuir para o progresso e para a harmonia social, que valorizem a democracia (liberal-burguesa), o mérito individual e busquem a realização pessoal.	“Transmitir” os saberes científicos por meio da base racional. Promover sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e solidários, capazes de colaborar na construção da sociedade mediante as bases da liberdade, justiça e igualdade, por uma ordem plenamente democrática.
<p>* Tais autores são anteriores ao movimento escolanovista, mas suas ideias e práticas pedagógicas, anos mais tarde, serviriam de base para a Escola Nova.</p> <p>** Tais autores não podem ser considerados libertários em decorrência do conjunto da sua obra ou de suas posições políticas, mas suas ideias e práticas pedagógicas antiautoritárias viriam a ser assimiladas pelos libertários.</p>		

Fonte: o próprio autor, com base na bibliografia referenciada.

Para Samira Chahin,

Libertários, progressistas e outros grupos, por compartilharem o mesmo clima de renovação pedagógica, fizeram uso dos mesmos instrumentos de ensino e, em certos casos, inclusive de uma mesma linguagem educativa. A questão central, fundamental para entender um e outro discurso, é o reconhecimento dos objetivos para os quais cada qual lançou suas propostas de educação (2013, p. 190).

Nesse sentido, mudanças meramente pedagógicas não promoveriam por si só as profundas transformações que os libertários defendiam como necessárias para a sociedade. Félix G. Moriyón entende que

a escola baseada no princípio da igualdade de oportunidades leva a que os alunos mais bem dotados, ou pela origem social ou pela própria capacidade, se imponham aos outros e se transformem em vencedores de uma sociedade

em que inevitavelmente haverá perdedores, relegados às incumbências e tarefas menos agradáveis e menos consideradas socialmente (1989, p. 26).

Dentre as características distintivas mais evidentes entre a Escola Nova e a Pedagogia Libertária pode-se destacar: 1) enquanto a Escola Nova educa por meio da liberdade, a Pedagogia Libertária educa por meio e para a liberdade; 2) enquanto a Escola Nova valoriza a individualidade e as capacidades adaptativas da criança ao meio social, a Pedagogia Libertária preocupa-se em promover espíritos questionadores/críticos e, por que não dizer, combativos contra as injustiças e desigualdades e serem solidários entre si.

A Pedagogia Libertária é, portanto, radicalmente transformadora, pois busca fazer contraposição à escola tradicional (religiosa ou estatal) e à “escola burguesa” (que apropriara elementos do escolanovismo), de seu tempo, que não rompiam, mas atendiam aos interesses dos grupos dominantes. Trata-se de defender um modelo de ensino que possa contribuir para a construção de uma sociedade plenamente livre: quando as consciências tiverem sido emancipadas de quaisquer preconceitos, que então hierarquizavam ou definiam os papéis sociais por conta de gênero, cor, etnia, origem etc.; quando a sociedade tiver abolido as hierarquias sociais, definidas pela posse de capitais e assim organizar a produção de base coletivista; quando o Estado for superado por um sistema autogestionário, em que as decisões seriam definidas pelos membros dessa sociedade, autonomamente.

Segundo Félix G. Moriyón (1989), os anarquistas estavam plenamente conscientes de que para modificar a sociedade não bastava a educação crítica e engajada – a classe trabalhadora precisaria romper com a ignorância para poder enfrentar a ordem social capitalista – pois somente a revolução efetivaria a abolição da propriedade privada e do Estado. A educação, por assim dizer, “prepararia o terreno”, ativaria as consciências, formaria homens novos (indivíduos completos, intelectual e moralmente, autônomos, livres e solidários) que promoveriam a instauração de uma sociedade distinta, totalmente libertária. A educação escolar e

as questões pedagógicas e gestionárias vão, pouco a pouco, ganhando forma e definindo o que se passou a chamar de pedagogia libertária, cujos principais elementos são⁵:

- **Autogestão**, que busca subtrair ao Estado o controle de certas instituições sociais, sendo realizado pelos próprios trabalhadores. Especificamente na educação, compreende a) autogestão institucional: administração de organizações fundadas e geridas coletivamente por seus membros, cujas deliberações como rumos, obtenção e aplicação de recursos são tomadas horizontalmente; b) autogestão pedagógica: trata-se de uma “educação negativa”, ou seja, um método de aprendizagem no qual o professor renuncia seu papel de autoridade, que simplesmente transmitiria conhecimentos, e passa a organizar as tarefas na qualidade de “consultor” que orienta grupos de alunos que definem, eles próprios, o que aprender conforme seus interesses.

- **Antiautoritarismo**, que é uma das bases do pensamento anarquista, compreende a não aceitação de uma autoridade imposta, pois é ilegítima, e se impõe diante do grupo por meios opressivos. O antiautoritarismo pedagógico segue a tendência não-diretiva de ensino, assumindo os princípios da liberdade infantil presente em Rousseau, mas vai além. Trata-se, por um lado, da: a) negação da obediência, que se manifesta enquanto recusa à heterodeterminação e à imposição de ordens, somada à visão de que se deve propiciar a centralidade pedagógica no aluno, encorajando-o a ser espontâneo, solidário e exercer a liberdade; por outro lado observa-se a b) negação do controle, ou seja, uma crítica ao monopólio e conseqüente abuso do poder por parte do professor, não mais visto como dono do saber, infalível, mas alguém que irá contribuir no aprendizado das crianças, servir de guia do saber e da moralidade, sem com isso ter de apelar para recursos como “prêmios” ou “castigos”.

⁵ Os elementos sobre a pedagogia libertária foram extraídos de MORIYÓN (1989), GALLO (2007), LIPIANSKY (2007), MARSHALL (2008), SILVA (2013), CHAHIN (2013), CASTRO (2014) e LEUTPRECHT (2018).

• **Educação integral**⁶, que pressupõe o melhor ensino que se pode garantir a todos os indivíduos a fim de desenvolverem suas potencialidades e tornarem-se completos e autônomos, rompendo com a ideia hegemônica na época de que à classe trabalhadora caberia uma educação voltada essencialmente para o trabalho. Contempla, de maneira harmônica, os aspectos a) físicos (desenvolver músculos e cérebro, por meio de atividades recreativas, exercícios físicos, esportes, trabalhos manuais, ensino técnico e prático voltados ao trabalho), b) intelectuais (desenvolver o pensamento por meio do conhecimento teórico, racional, científico, livre de dogmas, saber formular uma opinião e argumentar) e c) morais (valorização da autonomia do indivíduo, estímulo à solidariedade e responsabilidade, somando-se as críticas anticapitalista, antiestatal e anticlerical).

• **Coeducação de sexos e classes**, tendo em vista que turmas compostas por alunos de ambos os sexos e de diferentes classes sociais têm um ambiente plural e igualitário. Meninos e meninas, independentemente de suas origens, podendo receber a mesma educação, terão direito de escolha, definirão seu futuro de acordo com suas aptidões e interesses, não sendo limitados pelo papel social que deveriam cumprir, pela imposição de normas sociais ou por não ter tido privilégios de estudo exclusivos de um grupo.

Conscientes dos limites impostos pela educação oferecida pelo Estado e pela Igreja, pedagogos libertários propuseram uma escola

⁶ A partir do II Congresso da Internacional, ocorrido em Lausanne no ano de 1867, as discussões acerca da educação integral ganharam cada vez mais espaço. Esboçada por Proudhon e Bakunin, aperfeiçoada por Robin, a educação integral seria a solução anarquista frente ao ensino religioso e estatal, bem como contraponto à educação burguesa. A primeira grande sistematização destas ideias estão presentes no Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista (1882), que entendia por “integral” o ensino que promovia os conhecimentos intelectual, físico, manual e profissional, trabalhados de maneira harmoniosa; neste documento há ainda a defesa do ensino racional e científico (em oposição ao ensino religioso), da visão libertária, da coeducação dos sexos, e da crítica à disciplina, aos programas e às classificações.

que superasse o modelo tradicional⁷ e fosse alicerce para uma nova sociedade. Mais do que uma renovação pedagógica, buscavam uma ruptura no sentido institucional e político. As experiências pedagógicas da escola rural de Iasnaia-Poliana, do Orfanato Prévost, da escola-comunidade La Ruche, da Escola Moderna de Barcelona e da Escola Moderna N.1 puderam colocar em prática diversos elementos da pedagogia libertária aqui apresentados.

10.2. Quatro experiências pedagógicas libertárias

A Escola-Rural de Iasnaia Poliana (1859-1862), localizada em Tula, Rússia, fundada por Lev Nikolayevich Tolstói⁸, foi concebida para ser um laboratório pedagógico – o fato de não saber como conduzir a instrução das crianças permitiu que Tolstói pudesse fazer experimentações. Partindo do pressuposto de que o conhecimento não deveria ser imposto e que não haveria programas pré-determinados, sua pedagogia não poderia ser estabelecida em fórmulas prontas aplicáveis: o professor, atuando como guia, não deveria se apoiar em um saber livresco, mas realizar uma prática de constante reflexão, pesquisa e reconhecimento dos interesses de seus alunos, partindo de suas vivências, buscaria promover um aprendizado espontâneo e contextualizado – o que lhe exigia grande criatividade. Os alunos aprenderiam o que desejariam aprender.

Ao invés de maçantes exercícios, predominava a “conversa livre com os alunos durante o qual as crianças aprendiam leitura, escrita, aritmética, religião, gramática e noções de história,

⁷ “Tradicional”, neste texto, é concebido como um modelo de educação ligado ao ensino escolástico, de aulas maçantes baseadas na memorização, na ausência de sentido, no discurso de autoridade e na inculcação dos valores que interessam à Igreja/classe dominante (Cf.).

⁸ O célebre escritor russo, autor de *Guerra e Paz* (1864-1869) e *Ana Karenina* (1873-1877), passaria a ser reconhecido como “anarquista cristão”, pacifista, anticlerical, ácrata, antidogmático, antiautoritário e “antipedagogo”. (Cf. Incontri, 1991; Lipiansky, 2007; Marshall, 2008)

geografia e ciências naturais acessíveis para sua idade” (GONZALEZ, 2015, p. 22). Ao invés das ideias gerais e abstratas, o conhecimento deveria partir da realidade imediata da criança, pois a elas interessa o particular, o vivido e observável. A pesquisa, a observação direta e a troca de percepções entre os alunos eram estimuladas. Para desenvolver a escrita, as aulas de composição privilegiavam os temas livres. Jogos ajudavam nas matérias mais difíceis como a gramática.

A liberdade desfrutada pelos alunos era tamanha ao ponto de não ser exigida frequência, participação/atenção, nem mesmo onde ou como deveriam se sentar durante as aulas. Os alunos teriam o direito de manifestar seu descontentamento quanto ao desenvolvimento das aulas. “Sem punições ou recompensas, sem anotações ou exames; a ordem deve nascer das próprias necessidades da criança e instaurar-se espontaneamente fora de toda coação” (LIPIANSKY, p. 39-40). Os adultos não deveriam intervir na “indisciplina” dos alunos: para resolver a desordem no início das aulas bastaria esperar que eles mesmos se acalmassem, os conflitos entre os alunos deveriam ser resolvidos por eles próprios. Foi taxativo: “há apenas um único critério de pedagogia – a liberdade”.

O Orfanato Prévost, localizado em Cempuis (França), foi palco de uma das mais importantes experiências pedagógicas libertárias. Entre 1880 e 1894, Paul Robin dirigiu a instituição e pôde colocar em prática o que havia desenvolvido anos antes. Segundo ele, o ensino deveria ser a) integral: tendo por princípio romper com a divisão entre trabalho intelectual/teórico e manual/prático/técnico (que seriam unidos de forma orgânica), buscando garantir direitos iguais de ensino para todos, oportunizando às crianças desenvolver suas aptidões e possibilidades; b) racional: tendo por base o laicismo, enfrenta a influência exercida pela Igreja nas escolas (fundamentada na fé, na “autoridade divina” e nos dogmas), emprega o método indutivo, obtendo respostas através do seu próprio raciocínio; c) misto: tomando como fundamento a isonomia entre homens e mulheres, para uma vida livre de preconceitos seria preciso promover o relacionamento entre ambos

os sexos, de forma fraterna, a se coeducarem (na interação entre si) e d) libertário: em busca da supressão do autoritarismo pedagógico (as crianças devem desfrutar de liberdade, aprender o que querem, sem imposições, constrangimentos ou violência), estimular a cooperação e ajuda mútua nas atividades do dia e valorizar uma relação horizontalizada.

O corpo era uma das grandes preocupações de Robin. As crianças atendidas, no orfanato, teriam uma alimentação saudável (alguns dos alimentos eram plantados por elas próprias), seriam estimuladas a realizar atividades físicas (recreação, ginástica, passeios, esportes, coreografias) e orientadas a cuidar da higiene (caráter profilático, evitando disseminação de doenças). Durante os passeios (que eram aulas ao ar livre), as crianças mais velhas se responsabilizavam pelas mais novas, desenvolvendo assim o espírito de solidariedade e ajuda mútua. Os jogos educativos não tinham finalidade competitiva e visavam tornar mais compreensíveis alguns aspectos mais formais e teóricos. (MORAES, 1999; FLORESTA, 2007).

Dentre os recursos pedagógicos empregados no orfanato Prévost, alguns tinham como objetivo despertar a curiosidade das crianças e aprimorar os sentidos para que busquem explicações e adquiram noções científicas: lupas, microscópios, telescópios, fita métrica e passeios de campo para desenvolver a visão; música, canto e instrumentos de medição para desenvolver a audição; contato com superfícies de diferentes texturas e relevos, termômetro, termoscópio, eletroscópio, balança e produção de trabalhos manuais para desenvolver o tato; apreciação dos alimentos para desenvolver o olfato e o paladar. Estes recursos são destinados, sobretudo à “primeira fase”, a partir dos seis anos de idade.

Na “segunda fase”, a partir dos doze anos de idade, o aluno se dedicará mais ao ensino científico e profissional, procurando aplicar os conhecimentos desenvolvidos em anos anteriores e progressivamente dedicar-se àquela profissão que escolheria como ofício para sua vida. Havia hortas, granja, oficinas de carpintaria, sapato, costura e imprensa. Quanto aos professores, longe de serem

“detentores do saber” e hierarquicamente superiores, são sobretudo mediadores, estando à disposição dos alunos para estimulá-los e auxiliá-los, seja na aprendizagem que se dá espontaneamente, ao ar livre, ou nas pesquisas realizadas nas bibliotecas e laboratórios, sem reprimi-los ou reprimê-los (eventuais faltas cometidas deveriam ser discutidas e compreendidas pelo faltoso, sem emprego de violência). Não se aplicavam exames, tampouco realizavam classificações, pois entendia as mensurações como injustas e hierarquizantes, em alguma medida legitimadora das desigualdades, inibidora da criatividade e da autonomia do pensamento. (MORIYÓN, 1989; CASTRO, 2014; FLORESTA, 2017)

A Escola-Comunidade “La Ruche” (1904-1917), localizada em uma fazenda em Ramboillet (França), representa um importante marco na história da pedagogia libertária. Fundada por Sébastien Faure e inspirada na experiência de Paul Robin no Orfanato Prévost, atendia aproximadamente 40 crianças, órfãos e filhos de operários. Para evitar um ensino cansativo, preso aos currículos e horários, as aulas em La Ruche ocorriam em diferentes espaços, de diferentes formas, buscando desenvolver harmonicamente a inteligência e atividades manuais. Da mesma forma que no Orfanato Prévost, havia uma grande preocupação com a educação integral e, para possibilitar, a escola possuía uma grande casa com diversas instalações (“favos”): granja, alfaiataria, marcenaria, forja, oficina de encadernação e uma pequena gráfica⁵⁶. Faure afirmava que “La Ruche” não possuía diretor (não no sentido que comumente se atribui), mas que formavam uma comunidade, uma família, um ambiente comunista (MORIYÓN, 1989).

Nos passeios escolares, podia-se aprender pela observação e livre-discussão. Empregava-se o método positivo, semelhante ao que se convencionou chamar “lição de coisas”, e os procedimentos de dedução e indução, que colocava a criança em contato com realidades, sendo incitadas a observar os fatos e buscar descobertas. Os estudos eram mais momentos de aprendizado vivido do que teorias; meninos e meninas aprendiam juntos,

compartilhavam ideias e impressões, ajudavam-se e divertiam-se, seja nos passeios, nas festividades ou nas atividades das oficinas (UEHARA, 2010).

Para instruir as crianças, empregava-se uma linguagem simples, sem recorrer a livros, sem aplicar provas e, conseqüentemente, classificações e reprovações. Não cabia aos adultos punir as crianças, mas investir em uma “atmosfera de liberdade e solidariedade, amor e respeito mútuo”, pretendendo acrescentar aos ensinamentos intelectuais e físicos uma formação social através do exemplo” (CASTRO, 2014, p. 177).

A Escola Moderna de Barcelona (1901-1906), fundada por Francisco Ferrer y Guardia seria a experiência pedagógica libertária de maior impacto, particularmente devido à adoção de seu modelo pedagógico por muitas escolas ao redor do mundo, algumas delas inclusive homônimas, sobretudo nos anos que se seguiram à execução de Ferrer, em 1909, pelo governo espanhol⁹.

Através do livro *A Escola Moderna* (FERRER, 2014), pode-se compreender o histórico da instituição, princípios, valores, programa e práticas¹⁰. Ferrer se propunha a valorizar a liberdade

⁹ Em 1906, após um julgamento claramente político por suposto envolvimento no atentado da “Calle Mayor”, Ferrer seria duplamente punido: sua escola seria fechada e sua prisão seria decretada – permaneceu preso por um ano durante o qual houve ampla campanha para sua soltura. Devido a dificuldades financeiras, a Escola Moderna não pôde ser reaberta. Ferrer seria novamente acusado de liderar os atos violentos da “Semana Trágica” e, dessa vez, sentenciado à pena de morte – condenado sem que se apresentasse provas factuais e sem ter direito às testemunhas de defesa (SILVA, 2013). Desde sua execução, trava-se uma batalha em relação à sua memória: setores conservadores, ligados à monarquia espanhola e mesmo à Igreja Católica, reservaram-se a deturpar sua imagem; setores progressistas, ligados às correntes libertárias, reservam-se a exaltar sua imagem como um “mártir da educação”.

¹⁰ O livro *A Escola Moderna* (2014) é composto pelos seguintes capítulos: 1. Explicação preliminar; 2. A Senhorita Meunier; 3. Responsabilidade aceita; 4. Programa primitivo; 5. Coeducação de ambos os sexos; 6. Coeducação das classes sociais; 7. Higiene escolar; 8. O professorado; 9. A renovação da escola; 10. Nem prêmio nem castigo; 11. Laicismo e biblioteca; 12. Conferências dominicais; 13.

no ato de aprender, a integração dos alunos entre si e em contato com a realidade social que se pretende compreender e transformar, em vistas da construção da sociedade libertária. Os elementos teórico-práticos da Escola Moderna são oriundos de diferentes perspectivas: do anarquismo, identifica-se a crítica ao autoritarismo, ao capitalismo, às escolas estatais e confessionais, bem como a defesa do ensino integral, dos valores comunistas e da solidariedade, do uso crítico-social da ciência; do laicismo e maçônica, identifica-se a defesa da coeducação das classes, o anticlericalismo e o otimismo racionalista; da Escola Nova, identifica-se o paidocentrismo, a coeducação dos sexos, o contato com a natureza, a aplicação de avanços técnico-educacionais, o higienismo e a abolição de prêmios e castigos; do positivismo, identifica-se a valorização da ciência experimental em contraposição ao dogmatismo, a extensão cultural por meio de conferências dominicais e o evolucionismo segundo a perspectiva kropotkiniana (SOLÀ apud SILVA, 2013).

Especificamente, sobre a “raiz” anarquista de sua proposta escolar, Ferrer tinha por base as diretrizes traçadas pelo Comitê para o ensino anarquista (1898): o ensino libertário se compromete a suprimir a disciplina (pois favorece a dissimulação e a mentira), os programas (pois anulam, a originalidade a iniciativa e a responsabilidade) e as classificações (pois motivam a rivalidade, o ciúmes e o ódio), de forma a promover um ensino verdadeiramente integral, racional, misto e libertário (CHAHIN, 2013, p. 77).

Aulas de desenho, atividades de manutenção e trabalhos manuais, aulas em laboratório, atividades ao ar livre, passeios escolares, jogos espontâneos, além de aulas de Educação Física e das demais disciplinas (com uma orientação científica e libertária) seriam desenvolvidas na Escola Moderna. A organização do ambiente e a relação entre os alunos eram pensadas de forma a promover a boa convivência e a solidariedade.

Resultados positivos; 14. Em legítima defesa; 15. Ingenuidade infantil; 16. Boletim da Escola Moderna; 17. Fechamento da Escola Moderna.

Nas aulas, de maneira geral, empregava-se o *racionalismo pedagógico*, um método de ensino baseado na razão e na ciência, fundamentado na pesquisa e na observação, utilizando o método intuitivo. A intenção era permitir que o aluno pensasse por si mesmo, de maneira crítica e autônoma, realizando descobertas, emitindo seus próprios juízos de valor e entendimento. Tal método opunha-se ao ensino estatal e confessional nos quais tabus e imposições religiosas e sociais impediam o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de determinados temas e conteúdos, optando pela primazia do saber livresco e do discurso de autoridade (SILVA, 2013; FERNANDÉZ, 2015). Trata-se de

“um método de defesa contra o erro e a ignorância”; (...) substituindo o estudo dogmático pelo estudo das ciências naturais. Entendemos por ciências naturais, “o estudo das noções positivas e verdadeiras” a transmitir por meio da experiência e demonstração racionais. A criança adquirirá desse modo um espírito observador e dedutivo que a prepare para receber todos os tipos de estudos, estudos que abraçarão o conjunto dos conhecimentos, fundando-se, para isso, não sobre uma instrução teórica, mas prática: pôr a criança em contato com a natureza e em condição de adquirir e utilizar os ensinamentos que o trabalho manual revela. “Em vez de racionalizar sobre o inconcebível”, escreverá Reclus a Ferrer, “começamos por ver, observar e estudar o que está ao alcance de nossa vista, em contato com nossos sentidos e nossa experimentação” (SAFÓN, 2003, p. 39-41).

A importância deste método é tamanha, tanto que se fala em “racionalismo ferrerista”, ou em “escolas racionalistas” àquelas que seguiam seu modelo. Nas palavras de Ferrer, uma educação racional é “aquela que está baseada unicamente sobre as necessidades naturais da vida; aquela que deixa essas necessidades manifestarem-se livremente; aquela que facilite ao máximo possível o desenvolvimento e a efetividade das forças do organismo” (FERRER, 2014, p. 146).

10.3. A Escola Moderna N.1

Nas duas primeiras décadas do século XX, a oferta do ensino público primário no Brasil não atendia à maioria da população em idade escolar; um ensino este comprometido com a ordem republicana e os valores da elite que se materializava nos conteúdos e práticas escolares (CARVALHO, 2003; CURY, 2012). Neste contexto, informações acerca das experiências educativas conduzidas por Liev Tolstói, Paul Robin, Sébastien Faure e, sobretudo, Francisco Ferrer foram amplamente difundidas nos círculos anarquistas/libertários, seja em periódicos¹¹, grandes conferências e debates sobre educação. Anteriormente à fundação da Escola Moderna N.1 (1913), surgiram, no Brasil, diversas escolas fundadas sob princípios pedagógicos libertários: Escola União Operária (Porto Alegre, 1895), Escola Libertária Germinal (São Paulo, 1903), Escola Sociedade Internacional (Santos, 1904), Escola Emilio Zola (1904), Escola Elisée Reclus (Porto Alegre, 1906), Escola Germinal (Fortaleza, 1906), Escola União Operária (Franca, 1906), Escola Noturna (Santos, 1907), Escola Livre (Campinas, 1909), Escola Racionalista da Água Branca (São Paulo, 1909); Escolas da Liga Operária (Sorocaba, 1911), Escola Operária 1º de Maio (Rio de Janeiro, 1912), Escola da União Operária (Franca, 1912), Escola Moderna (Petrópolis, 1913) entre outras (LUIZETTO, 1984; RODRIGUES, 1992; ROMANI, 2006).

O Comitê Pró-Escola Moderna, composto por dirigentes e militantes do movimento operário, anarquistas, profissionais liberais e maçons, foi criado no contexto dos protestos em decorrência do fuzilamento de Ferrer ocorrido em 13/10/1909. “Norteados pelo princípio da autogestão e do mutualismo”

¹¹ Importante ferramenta de propaganda destas ideias, a imprensa operária possui grande penetração no meio operário, destacando-se os periódicos *A Lanterna* (1901-1904; 1909-1916; 1933-1953), *Germinal* (1902-1913), *O Amigo do Povo* (1902-1904), *La Battaglia* (1904-1913), *A Terra Livre* (1905-1910), *A Voz do Trabalhador* (1908-1915), *A Plebe* (1917-1919).

(CASTRO, 2014, p. 115) seu objetivo era arrecadar recursos para divulgar o ensino racionalista, bem como fundar escolas, tendo como modelo a Escola Moderna de Barcelona¹². Era possível acompanhar os esforços do comitê (lista de subscrição, festas, assembleias, conferências e comícios) em diversas cidades pelos jornais *A Lanterna* e *Terra Livre* (SANTOS, 2009). Em maio de 1913, sob a direção de João Camargo Penteado¹³, tem início as atividades da “Escola Livre”, que formará as bases da futura Escola Moderna N.1.

De acordo com o anúncio publicado no jornal *A Lanterna* (31 de maio de 1913), na “Escola Livre” o que se deve observar não seriam suas instalações (muito modestas se comparadas à monumentalidade dos grupos escolares, por exemplo), mas sua proposta libertária, “obedecendo aos princípios do ensino racionalista”, em contraste com as “escolas clericais e do Estado [nas quais] as crianças (...) saem com todas as suas faculdades atacadas pelo vírus terrível da peste religiosa e pelos não menos maléficos preconceitos militaristas-patrióticos que provocam os sentimentos belicosos de ódios entre os homens”.

Ao longo de seu funcionamento, a Escola Moderna N.1 empregou diversos princípios e práticas libertários, destacando-se o racionalismo pedagógico, a introdução de passeios educativos e

¹² “Em São Paulo houve duas Escolas Modernas, cujo processo de implantação ocorreu a partir do comitê; são elas a Escola Moderna nº. 1, no Belenzinho, dirigida por João Penteado e a Escola Moderna nº. 2, no Brás, dirigida por Florentino de Carvalho e posteriormente Adelino de Pinho. Ambas foram fundadas entre 1912 e 1913 e funcionaram até 1919, seguindo as mesmas propostas. Outras Escolas Modernas foram sendo instaladas por iniciativa deste comitê, como a Escola Moderna de São Caetano, fundada em dezembro de 1918, uma em Bauru e outra em Cândido Rodrigues” (SANTOS, 2009, p. 120-121).

¹³ João Camargo Penteado nasceu em Jaú no ano de 1877. Em sua mocidade, frequentou centros literários e espíritas de sua cidade natal, bem como conferências anarquistas. Mesmo sem ter frequentado o curso do magistério, passou a lecionar na escola primária do distrito de Bica de Pedra em 1908. Em 1911 transfere-se para São Paulo, onde leciona tipografia e torna-se redator e colaborador das revistas espíritas *Nova Revelação* e *Natalício de Jesus*, e dos periódicos anarquistas *A Lanterna*, *A Plebe*, *A Rebelião*, *A Terra Livre*, *A Vida e Guerra Social*. (PERES, 2010; CASTRO, 2014).

do teatro, o incentivo à produção escrita em periódicos, o princípio de que não se educa pela punição ou premiação, a ausência de exames, a defesa da coeducação dos sexos e das classes sociais, um esforço para que a comunidade se aproxime e se envolva com a escola, o laicismo, o pacifismo, o anticlericalismo e o antiestatismo.

Os impactos sociais das Escolas Modernas e a expansão deste modelo pareciam incomodar os setores mais conservadores da sociedade paulista, justamente no momento das grandes greves gerais de 1917 e 1919, que possuíam forte influência do sindicalismo revolucionário. A repressão aos grupos de contestação foi de natureza variada. O fechamento das Escolas Modernas ocorreu logo após um incidente com bomba que levou à morte de José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano¹⁴. O ofício de Oscar Thompson, diretor-geral de Instrução Pública de São Paulo, determinava a cassação da autorização do funcionamento da Escola Moderna N.1 sob alegação de que “as escolas modernas, de que sois diretor, visando a propagação de ideias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país”. Trata-se de uma medida de cunho claramente político, de sufocamento de experiências pedagógicas alternativas ao modelo escolar estatal, incompatível com a lógica de inculcação de valores morais, cívicos e patrióticos, de formação de um povo ordeiro e obreiro que os *entusiastas da educação* pretendiam promover tendo à frente figuras como Oscar Thompson, Sampaio Doria e Olavo Bilac (CARVALHO, 2003; NAGLE, 2006).

¹⁴ No incidente estavam envolvidos os militantes anarquistas Joaquim dos Santos Silva, Belarmino Fernandes, José Prol e José Alves. (SANTOS, 2014, p. 124) “O fato foi aproveitado pela polícia e pelo governo para reprimir as atividades culturais e educativas dos libertários. Segundo os jornais da grande imprensa, a explosão teria ocorrido devido a um erro de cálculo dos anarquistas, que estariam preparando um ataque armado. O acidente no Brás foi o pretexto que o governo e a polícia aguardavam para fechar as escolas”. (CALSAVARA, 2012, p. 98)

10.4. O racionalismo pedagógico na Escola Moderna N.1

A Escola Moderna N.1 desenvolveu diversas práticas pedagógicas alternativas às realizadas pelas demais escolas e, apesar das circunstâncias por vezes adversas, encontrou soluções coerentes com os valores e princípios pedagógicos libertários. Samira Chahin defende que para a implantação da Escola Moderna N.1 “houve a adaptação de um contexto teórico às condições e propósitos próprios das circunstâncias políticas enfrentadas pelos libertários em São Paulo” (CHAHIN, 2013, p. 31). Douglas Leutprecht (2018) defende que, da mesma forma que João Penteadou se valeu de diferentes referenciais (doutrina espírita, obra de Tolstói, modelo de Ferrer, pensamento anarquista) e os ressignificou num projeto coerente de vida e de condução da Escola Moderna N.1, aqueles que lhe serviram de referência também haviam realizado, a seu modo, suas apropriações.

O conceito *apropriação* (CHARTIER, 2002) pressupõe a interdependência entre criação/produção e recepção/consumo do texto. Aquele que se apropria passa a ser, também, um produtor cultural, posto que (re)cria o produto cultural conforme seus interesses e suas capacidades, dando a ele um novo sentido, fazendo os mais variados usos. As múltiplas leituras possíveis pressupõem múltiplas interpretações. Essa abordagem compreende que

a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência (CHARTIER, 2002, p. 59-60).

Ou seja, nas instituições escolares (gestores, alunos e professores), em suas práticas cotidianas, não são meros consumidores, mas são também produtores, pois no desenvolvimento de uma aula, por exemplo, interagem (recebem,

filtram, reinterpretam, resistem, propõem) e dão novo significado e usos às ideias e conceitos, recursos, objetos, espaços etc. de acordo com seus interesses, motivações, valores. Na visão de Marta M. C. de Carvalho (2003, p. 277-278), “uma vez produzido e distribuído, o impresso de destinação escolar pode ganhar vida própria, sendo objeto de usos não previstos pelas regras que presidiram a sua produção”, alertando aos historiadores sobre a ênfase que deve ser dada às práticas em relação ao texto em si.

No período de funcionamento da Escola Moderna N.1, não havia um programa fixo e determinado a ser seguido, o que possibilitava certa liberdade de conteúdos e métodos. O curso primário oferecia as matérias Português, Aritmética Geografia, História e Princípios de Ciências Naturais. É razoável pensar que os programas pouco têm a dizer sobre os conteúdos abordados e a maneira como as aulas eram conduzidas.

Nos três primeiros anos de funcionamento da Escola Moderna N.1, não foram observadas alterações no programa, apesar do reconhecimento de que poderia ser alterado e ampliado, a depender das necessidades e possibilidades da escola. Uma ausência significativa no programa da Escola Moderna N.1 em relação ao da Escola Moderna de Barcelona é a relativa ao “trabalho manual”. Trata-se de elemento fundamental do desenvolvimento integral da criança e que desierarquiza a relação entre o trabalho intelectual e o manual. Contudo, os elementos relativos aos saberes manuais poderiam se fazer presentes nas diferentes matérias escolares, de forma mais integrada e não explícita nos documentos da escola ou nos textos de João Penteado.

A Escola Moderna N.1 não apresenta um programa propriamente inovador, porém o diferencial se encontra no método empregado nos estudos. Contrariamente ao método dito “tradicional”, o racionalismo propunha ocupar o aluno com reflexões que partiam do próprio entorno do aluno, dando-lhe voz, valorizando a espontaneidade/vontade, o aprendizado em diferentes ambientes para além da sala de aula, a possibilidade de empregar elementos lúdicos, as brincadeiras livres, a não imposição de tarefas e ideias –

presente nas práticas pedagógicas em Iasnaia Poliana, no Orfanato Prévost e em “La Ruche” por exemplo.

Algumas das práticas da educação racionalista, como a observação dos fatos e fenômenos naturais e a crítica racional, estão registradas em vários textos publicados no periódico *O Início*. Em sua edição de número 2, o jornal que fica a cargo dos próprios alunos apresenta 17 exercícios escolares, atividades de produção textual como “descrição”, “epistolar”, e “exercícios vários”. Tais exercícios são assim apresentados aos leitores:

Na nossa Escola se realizam exercicios de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, afim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objéto com observancia da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa (O Início. São Paulo, 04 de setembro de 1915).

No seguinte exercício, é possível identificar a forma com a qual se buscava promover um ensino autônomo, no qual o entendimento do aluno iria se formando a partir de uma série de interações entre ele, o objeto do conhecimento, os colegas e o professor. As reflexões e as conclusões dos alunos são, novamente, resultado da observação atenta e de seu raciocínio. A maneira como descreve a aula é reveladora da liberdade que se pretende garantir ao aluno:

UM PASSEIO À MARGEM DO RIO TIETÊ

No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos “A Mulher” e o “Primeiro de Maio”. Depois [de] meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi. (...) Eu vi pelo caminho uma pontezinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos de taquara se chamam rizoma e que esses troncos caminham debaixo da terra. (...)

Vimos as barcas no meio do Tietê e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Ciranda-Cirandinha (...). (EDMUNDO MAZZONE. O Início. São Paulo, 04 de setembro de 1915).

Dentre as práticas descritas, os alunos cantavam hinos que exaltavam o papel da mulher e do trabalhador (sujeitos oprimidos,

mas que deveriam lutar e contribuir para a construção da sociedade do porvir); realizavam observação empírica, tomando contato direto com o objeto do conhecimento, havendo, quando necessária, a mediação do professor (trata-se de um momento em que a curiosidade é o guia para novas descobertas); o brincar e a interação livre entre as crianças (meninos e meninas) é privilegiado, sendo a última parte do passeio. Tomando estas três práticas, evidencia-se que se trata de um ensino totalmente diferente daquele ministrado nas ditas “escolas tradicionais”, desenvolvendo outros valores, outras práticas pedagógicas e garantido condições para a liberdade do pensamento e do corpo.

Considerações finais

A Escola Moderna N.1 foi, em muitos aspectos, tributária da Escola Moderna de Barcelona. Alguns dos elementos que reforçam esta relação são claras referências ao racionalismo pedagógico, à introdução de passeios educativos e do teatro, ao incentivo à produção escrita, ao princípio de que não se educa pela punição ou premiação, à defesa da coeducação dos sexos e das classes sociais, à ausência de exames, a um esforço para que a comunidade se aproxime e se envolva com a escola, ao laicismo e ao antiestatismo. Segundo Chahin

(...) é possível perceber que a predominância da influência do modelo da Escola Moderna de Ferrer em detrimento de outros referenciais educacionais libertários – como o Orfanato Prévost, de Paul Robin, ou La Ruche, de Sebastien Faure – decorreu sobretudo da ênfase de Ferrer no combate a programas dogmáticos de educação (CHAHIN, 2013, p. 44).

Para Francisco Ferrer y Guardia e João Camargo Penteadado, o ensino racionalista poderia colaborar para a elevação intelectual e moral das pessoas em um processo que levaria à transformação social e superação da lógica capitalista, desumanizadora. Ambos estavam comprometidos com a educação das classes populares, centrada no aluno; eles criticavam a maneira com a qual a Igreja e o

Estado se utilizavam da educação para seus próprios interesses. Ao criarem suas respectivas Escolas Modernas, certamente, percebiam que a emergência da escola pública obrigatória impedia “a realização de programas de autoinstrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho ao exigir uma formação polivalente e uma instrução unida ao trabalho e ministrada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação”. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 21)

Se há a pretensão de superar o ensino reprodutivista (tanto no sentido social, quanto no sentido dos saberes), passivo, autoritário, centrado no livro e no próprio professor, dentro de um sistema excludente, classificatório e punitivo, bem como de buscar a transformação da atual *forma escolar*¹⁵ e promover um modelo capaz de efetivar uma relação, ao mesmo tempo, científica, crítica, prazerosa, significativa, libertária/libertadora, igualmente capaz de promover a autonomia do sujeito e emancipá-lo intelectualmente, nesse processo construindo uma sociedade mais solidária e justa, é fundamental que os agentes se voltem sobre os estudos das ideias pedagógicas e das experiências escolares libertárias.

Referências

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *Práticas da Educação Libertária no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo*. São Paulo: dissertação de mestrado – FE/USP, 2004.

¹⁵ Forma escolar é entendida como uma “unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações”. (VINCENT; LAHIRE; THIN. 2001, p. 09 e 10) Caracterizam a forma escolar “a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim”. (Ibidem, p. 37 e 38)

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado – estratégias de sobrevivência pós anos 20*. São Paulo: Tese de doutorado – FE/USP, 2012.

CASTRO, Rogério Cunha de. *Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)*. Rio de Janeiro: tese de doutorado – FE/UERJ, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: USF, 2003.

CHAHIN, Samira Bueno. *Escolas, cidades e disputas*. Lugares da educação libertária. São Paulo: dissertação de mestrado – FAU/USP, 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

CORRÊA, Felipe. *Bandeira Negra: Rediscutindo o Anarquismo*. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÉRNANDEZ, Rebeca Gaínza. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria, 2015.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. Tradução de Camilo Alvares. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FLORESTA, Leila. Um projeto de Educação Integral: a experiência de Paul Robin em Cempuis. In: *Revista Olhares e Trilhas*, Uberlândia, ano VIII, n. 8, p. 121-134, 2007.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GONZALEZ, Marcos. Falar de ciências a crianças: a experiência de Leão Tólstói. In: *Revista do Labsem – Ecos de Linguagem*, v. 6, p. 15–35, 2015.

HAWORTH, Robert H (ed.). *Anarchist Pedagogies: collective actions, theories, and critical reflections on Education*. Oakland: PM Press, 2012.

KHOURY, Yara Aun. A poesia anarquista. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, nº 15, set.1987-fev./1988.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas Nº 1 e de Stelton (1913-1925)*. Florianópolis: UDESC, tese de doutorado, 2018.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário, 2007.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920*. São Carlos: UFSCar, tese de doutorado, 1984.

MARSHALL, Peter. *Demanding the impossible: A history of anarchism*. Harper Perennial: London, 2008.

MORAES, José Damiro de. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: Unicamp, 1999.

MORIYÓN, Félix García (org.). *Educação Libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira, t.3, v.9, O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PERES, Fernando Antônio. *Revisitando a trajetória de João Penteador: o discreto transgressor de limites*. São Paulo, 1890-1940. Tese de doutoramento. FE-USP, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

ROMANI, Carlo. Da biblioteca popular à escola moderna. In: *Educação Libertária*, São Paulo, 01 dez. 2006.

SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003.

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A trajetória anarquista do educador João Penteador: Leituras sobre educação, cultura e sociedade*. São Paulo: Dissertação de mestrado – FE/USP, 2009.

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária*. São Paulo: Tese de doutorado – FE/USP, 2014.

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. São Paulo: tese de doutorado – FE/USP, 2013.

UEHARA, Luísa. A presença de La Ruche: experiências anarquistas. In: *Revista Verve*, n. 18, p. 93-107, 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 6, pp. 68-96, 1992.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, pp. 7-47, 2001.

Periódicos

A Lanterna. São Paulo, 31 de maio de 1913.

O Início. São Paulo, 04 de setembro de 1915.

O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

*Aline Cristina Ferreira*¹

*Juliana Soares de Jesus*²

*Vera Lucia Trevisan de Souza*³

Introdução

A complexidade que envolve os encontros e desencontros entre família e escola já é bastante conhecida, o que indica a necessidade de promoção de espaços de diálogo que potencializem a superação dos conflitos que têm caracterizado as relações na escola, envolvendo desde a família dos alunos até a gestão escolar (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Guzzo, Mezzalira, Weber, Sant'Anna e Silva (2018) apontam que uma relação mais próxima entre as duas instituições - escola e família - promovem um processo ensino-aprendizagem efetivo através da participação coletiva e, conseqüentemente, o fortalecimento de ações na realidade concreta.

Partindo dessas acepções, o presente capítulo de natureza teórica, tem como objetivo apresentar os resultados de estudos sobre a relação de familiares com o cotidiano escolar de seus filhos. Para tal, iniciamos com uma breve discussão a respeito da relação família-escola e seu impacto no desenvolvimento dos estudantes, seguido da metodologia de busca pelos estudos científicos e seus critérios de

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: aline.ferreira88@hotmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: julianajsj@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

inclusão e exclusão. Na sequência, explicita-se e discute-se os estudos selecionados, concluindo com os avanços e contribuições ao trabalho do psicólogo escolar a partir das produções.

11.1. A relação entre a família e escola

É consenso que família⁴ e escola sejam responsáveis pela promoção de desenvolvimento, entretanto a relação entre ambas acaba por se tornar tensa. Em torno de objetivos distintos na tarefa de educar, tal relação se conduz numa dinâmica de culpabilização ao invés de partilha de suas responsabilidades (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Todavia, as autoras ponderam que há uma relação muito próxima entre a educação familiar e a escola, mesmo que a educação escolar e a educação fora da escola se diferencie como se expressa abaixo:

A responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura. A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, o conhecimento elaborado e da cultura erudita (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Ainda que haja essa distinção entre os papéis da família e da escola, Souza, Andrada, Pissolati e Venâncio (2013) apontam em seus estudos que no ensino fundamental, sobretudo nos anos finais, há um distanciamento dos pais da escola, de modo que estes acabam por comparecer à instituição apenas ao serem convocados pelos professores frente a algum comportamento indevido do filho, sendo esta vivência um elemento que contribui para o afastamento dos pais e não participação dos mesmos.

⁴ Considerando a diversidade de organizações familiares, nos referimos nesta pesquisa às famílias com configurações compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

Para as autoras há certa ambiguidade nos sentidos atribuídos pelos pais sobre o papel da escola na vida de seus filhos, transferindo responsabilidades à escola que cabem aos pais, tais como formação ético-moral, cultural e esportiva. As autoras apontam que em seus resultados pouco se percebeu a concepção de escola “como um local de aprendizagem ou aquisição de conhecimento no seu sentido formal” (SOUZA et al, 2013, p. 64), ratificando que o sentido atribuído pelas famílias a escola é mais amplo do que seu real papel na vida dos alunos.

Para nós, a relação da família com o cotidiano escolar de seu filho se apresenta como lacuna que necessita ser compreendida de modo mais aprofundado, uma vez que a relação entre pais-filhos e pais-escola revela alguns determinantes do modo como o processo educativo se desenvolve, sua evolução e percalços, e, sobretudo, do papel da escola e do conteúdo escolarizado para a sociedade.

Ao acessar as ideias e imagens dos familiares presente em pesquisas nos aproximamos de suas percepções e expectativas em relação ao futuro de seus filhos assim como o impacto positivo e negativo dessas concepções nas ações dos familiares em relação aos filhos. Por consequência, é refletindo sobre essas concepções que se torna passível ações que visem sua mudança, favorecendo novos modos de se relacionar com a escola e com o cotidiano escolar do filho.

Ao realizar essa pesquisa, intentamos, por meio dos conhecimentos da Psicologia, compreender de que modo a relação entre escola e família são estabelecidas e seu papel na aproximação e/ou o afastamento dos pais da instituição escolar.

11.2. Metodologia

Para a elaboração do levantamento bibliográfico, foi realizado inicialmente um mapeamento via ferramenta Google Acadêmico a fim de identificar as palavras-chaves utilizadas nestes estudos. Após analisar o material desta pesquisa, buscamos no banco de terminologias da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi) os descritores sobre o assunto.

Duas palavras-chave encontradas com frequência nos resultados apresentados pelo Google Acadêmico foram “relações pais-escola” e “família-escola”. Contudo, ao realizarmos a busca junto ao banco de terminologias da BVS-Psi, somente a palavra-chave “relações pais-escola” não constava como um descritor da Psicologia.

Diante deste fato, realizamos buscas no Portal de Periódicos da Capes utilizando como palavra-chave “família-escola” e como descritor “relações pais-escola”, e no Banco de Teses e Dissertações Capes, com a palavra-chave “família-escola” e os descritores “relações pais-escola and “Psicologia Histórico-Cultural””. O acréscimo do item “Psicologia Histórico-Cultural” se deu devido a extensa quantidade de publicações encontradas e optamos por incluí-lo a fim de nos aproximar das produções realizadas dentro da abordagem adotada nesta pesquisa.

Procedimentos de busca e tratamento dos resultados

No Portal de Periódicos Capes fez-se uso do refinamento para tipo de recurso “artigo”, idioma “português” e período “2013 a 2017”. Neste foram identificados o total de 125 artigos publicados. Já no Banco de Teses e Dissertações Capes, fez-se uso de refinamento para área de conhecimento “Ciências Humanas”, área de avaliação “Psicologia”, período “2013 a 2017”, área de concentração “Psicologia”, “Psicologia Social”, “Psicologia do Desenvolvimento Humano” e “Psicologia do Ensino e da Aprendizagem”, que resultou no total de 118 produções.

Dos 243 estudos entre artigos, teses e dissertações, realizou-se a leitura de todos os resumos, adotando como critério de inclusão aqueles cujos temas fossem relacionados a interação entre pais/cuidadores/responsáveis e escola.

Identificou-se 32 produções que se aproximam do tema do trabalho e após a organização e releituras dos resumos destes estudos, percebemos a diversidade de perspectivas no que diz respeito à relação entre a família e a escola.

11.3. Resultados

Abaixo, na tabela 1, apresentamos os artigos agrupados por objetivos comuns e, na tabela 2, respectivamente, as teses e dissertações encontradas:

Tabela 1: Distribuição dos artigos e seus respectivos enfoques

Distribuição de artigos e seus respectivos enfoques						
Objetivos	Quantidade por ano de publicação					
	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Analisar a perspectiva dos pais e da escola a respeito da relação família-escola	1	-	-	-	1	2
Analisar a perspectiva dos professores considerando a inclusão de pessoa com deficiência	-	-	2	1	-	3
Analisar as tensões existentes entre pais/responsáveis - escola	-	1	-	-	-	1
Analisar a relação família-escola em suas dimensões legais ou como alvo de Políticas Públicas	-	-	-	2	-	2
Analisar a importância da relação família-escola no enfrentamento da violência escolar	-	1	-	-	-	1
Analisar a importância da relação família-escola para o processo de aprendizagem/desenvolvimento	2		1	2	2	7
Compreender a configuração da relação família-escola	-	-	-	-	1	1
TOTAL	3	2	3	5	4	17

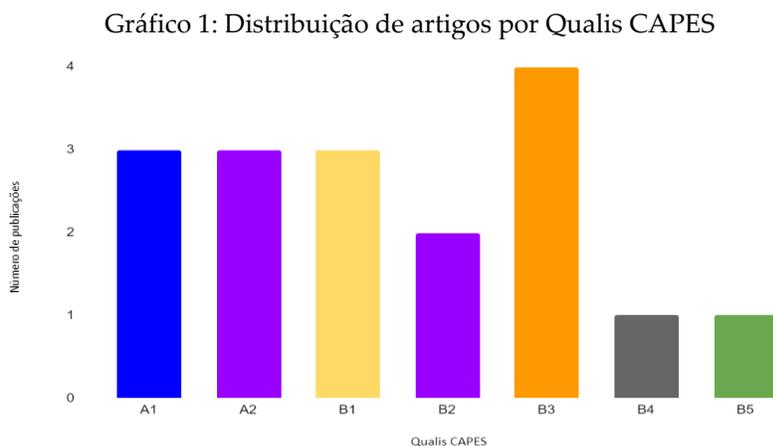
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações e seus respectivos enfoques

Distribuição de teses e dissertações e seus respectivos enfoques						
Objetivos	Quantidade					
	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Refletir sobre os princípios para a atuação do Psicólogo Escolar na promoção da atividade de estudo considerando a relação família-escola					1	1
Analisar a relevância da relação família-escola na elaboração de estratégias no processo de escolarização					1	1
Analisar a importância da relação família-escola para o projeto de vida dos jovens				1		1
Analisar a percepção dos alunos acerca da relação família-escola no contexto de fracasso escolar		1				1
Analisar a percepção dos pais, professores e/ou equipe escolar acerca da relação família-escola		1		1	3	5
Importância da relação família-escola no contexto de Educação Infantil para o Ensino Fundamental I					1	1
Analisar a importância da relação família-escola no enfrentamento de sofrimento de alunos			1			1
Analisar a configuração da relação família-escola na perspectiva das políticas públicas e/ou suas dimensões legais					1	1
Analisar a importância da relação-família escola na perspectiva da educação inclusiva		1	1			2
Analisar as tensões existentes na relação família-escola					1	1
TOTAL		3	2	2	8	15

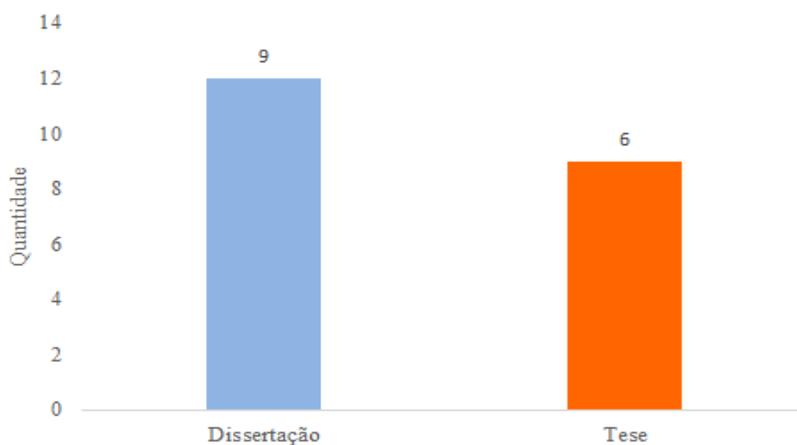
Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico 1, abaixo, apresentamos a distribuição percentual dos artigos por Qualis CAPES⁵, e no gráfico 2, a de teses e dissertações:



Fonte: Elaborado pelas autoras

Gráfico 2: Distribuição de produção científica entre teses e dissertações



Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁵ Sistema de avaliação de periódicos e revistas, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

11.4. Discussão

Diante da diversidade de pesquisas sobre a relação família-escola, discutimos abaixo as produções a partir de categorias de análise elaboradas por meio de sucessivas leituras dos resumos. Apresentamos, dessa forma, as categorias que sinalizam os aspectos estudados para a compreensão da relação família-escola: 1) A configuração da relação família-escola pela ótica dos pais, professores e equipe gestora; 2) A relação família-escola da perspectiva das Políticas Públicas e Legislação Brasileira; 3) A relação família-escola pela ótica dos professores no contexto da inclusão de pessoa com deficiência; 4) A relação família escola e sua importância na promoção do desenvolvimento: sofrimento e/ou violência no contexto escolar; 5) Atuação do Psicólogo na aproximação da relação família-escola.

A configuração da relação família-escola

Diante dos resumos dos estudos, de natureza empírica e teórica, percebemos um movimento que busca compreender o modo como a relação entre a família e escola se estabelece e, para tal, os pesquisadores investigaram como participantes pais, professores e equipe gestora, além de revisões de pesquisas e documentos legisladores das instituições escolares.

Souza (2017), por meio de um estudo de natureza teórica entre pesquisas nacionais e estrangeiras de diversos autores que transitam nesta temática, descreve uma relação marcada por conflitos e ambivalência, mas também destaca a existência de possibilidades de cooperação e parcerias a depender dos fatores socioculturais envolvidos.

Quando nos aproximamos da configuração realizada pela perspectiva dos pais, o estudo realizado por Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) via aplicação de questionário com perguntas abertas, pontua que a participação ativa da família no cotidiano escolar pode promover melhorias na atuação de todos os

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, implicando em uma maior contribuição da escola além dos seus muros, atingindo também a própria comunidade.

Saraiva e Wagner (2013) realizaram a análise da perspectiva dos pais e dos professores com público do Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano) de escolas públicas e privadas, e os participantes foram contatados via telefones e e-mails. Com a técnica de grupo focal, as autoras apontam diferenças entre as perspectivas da família e dos professores quanto ao funcionamento da escola, que para os responsáveis tem o sentido de atender as demandas e expectativas dos pais, caracterizando o clientelismo; já na percepção dos professores, a estrutura familiar justifica a participação ou não na vida escolar de seus filhos.

A produção de Silva (2014) cuja coleta de dados se deu por realização de entrevistas com dez pais e dez professores do Ensino Fundamental de uma escola pública, apresenta a percepção dos pais vinculada ao sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, não se sentindo aceitos e/ou bem recebidos. Por outro lado, na perspectiva dos professores, inicialmente esta relação é de ensino-aprendizagem, contudo passa a ser percebida como uma relação que caracteriza perigo aos professores. Nessa dinâmica, o autor discute o distanciamento de ambas instituições (família e escola) frente a suas origens e necessidades distintas, de maneira que tais diferenças constroem os próprios desencontros desta relação.

O estudo realizado por Vidotti (2017), ao analisar a perspectiva da relação família-escola a partir de entrevistas semiestruturadas com 30 professores e três gestores escolares que atuam em três escolas municipais de Ensino Fundamental, bem como observações participantes dos eventos escolares que contavam com a presença da família e análise documental do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino, destacou que a falta de acolhimento das famílias na escola, favorece a participação dos pais apenas como expectadores do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, revela-se a importância de uma mudança na organização da escola

no sentido de conceder autonomia dessas famílias para maior participação no cotidiano escolar.

Já Leite (2016), ao aplicar entrevistas semiestruturadas com quatro famílias de alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental (mães, pais e irmãos destes alunos) e gestores escolares (vice-diretora e orientador pedagógico), aponta que os pais reconhecem sua participação no cotidiano escolar dos filhos, sobretudo no que diz respeito às expectativas de continuidade do processo educativo dos filhos e cobrança de melhoria no ensino, contudo tais melhorias se sustentam na comparação entre o ensino que os pais tiveram e o que os filhos têm. É importante ressaltar que os resultados ainda revelam que para família e escola a compreensão do conceito de participação se relaciona a presença física da família no espaço escolar, bem como disponibilidade imediata em atenção às demandas do espaço escolar.

Trindade (2017) com o intuito de analisar e comparar as expectativas de pais e de professores sobre o desenvolvimento na pré-escola e suas crenças sobre o papel da escola e da família da rede pública e privada, realizou entrevistas com 14 pais/mães e 16 professores da rede municipal e 16 pais/mães e 15 professores da rede privada, em idades variadas. Os resultados do estudo sugerem os pais, tanto da escola pública quanto da escola privada, valorizam o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, enquanto os professores apresentam uma valoração maior em relação ao desenvolvimento social das crianças. A autora conclui ainda que em relação ao papel do professor, os profissionais das escolas particulares relacionam sua função principal à escuta da criança, já os educadores da escola pública, se referem às questões relativas à produção de atividades pedagógicas.

Albuquerque (2017), por meio de três roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicados em sessenta pais/responsáveis, trinta professores, seis gestores e cinco psicólogos escolares de seis escolas públicas de Ensino Fundamental I, aponta em seu estudo a atribuição da escola sobre a culpa da família pelas dificuldades na educação dos alunos e, em contrapartida, a indicação das famílias

sobre a necessidade de uma maior aproximação no diálogo por parte das escolas.

Tavares e Nogueira (2015) realizaram uma revisão bibliográfica com o intuito de analisar como família e escola podem construir uma parceria que possa beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem. As autoras concluem que existe uma relação de dependência entre ambas instituições para que se alcance sucesso no processo educativo de cada aluno e indicam a necessidade a participação dos professores enquanto principal facilitador deste processo.

Com o intuito de analisar a percepção dos pais quanto relação família-escola e as aprendizagens dos seus filhos no contexto da Educação Matemática, por meio de entrevistas com sete famílias e a professora titular da sala de aula, os estudos realizados por Junges (2013; 2017) revelaram que as famílias reconhecem o dever de casa como a principal ferramenta para que elas possam ter uma postura participativa diante do processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos.

Resende e Souza (2016) ao avaliar a participação da família no âmbito escolar a partir da perspectiva sociointeracionista, realizaram a aplicação de um questionário semiestruturado com 40 pais e 30 professores. Os resultados do estudo indicam que a maior parte dos pais consideram a participação da família como regular a maior parte dos professores a consideram como ruim. Desta perspectiva os autores concluem que a família não participa de maneira adequada da rotina escolar do aluno, e, portanto, não demanda da escola melhores resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que os estudos acima apresentam uma amplitude de participantes: equipe gestora, professores e genitores, atores estes importantes no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que os estudos corroboram as divergências entre as expectativas da família e da escola em relação aos seus papéis, contudo o que nos chamou a atenção foi o público-alvo, visto que a maior parte dos autores realizaram o estudo com pais de alunos do Ensino Fundamental I.

Souza, Andrada, Pissolatti e Venancio (2013) já destacavam que esse é período em que se identifica ainda uma maior participação da família na vida escolar de seus filhos, entretanto nos questionamos acerca do motivo de, mesmo com a temática sendo importante, nenhum estudo foi realizado com a família de alunos de anos posteriores.

A relação família-escola da perspectiva das Políticas Públicas e Legislação Brasileira

No que se relaciona com as dimensões legais da relação família-escola, o estudo de Resende e Silva (2016), investigou de que modo a relação é contemplada nos documentos da legislação educacional federal do período de 1988 a 2014. Os resultados revelaram que a relação família-escola não é temática de regulação estatal no Brasil e desta forma, a articulação entre ambas depende de iniciativas específicas, muitas vezes não contínuas, revelando grandes desafios da gestão democrática para se promover a aproximação entre as instituições.

Ferrarotto e Malavasi (2016), sustentadas pelo Plano Nacional de Educação e no Compromisso Todos pela Educação, discutem a caracterização da relação família-escola e apontam que a participação familiar presente nesses documentos é limitada ao acompanhamento de eventos escolares e deveres de casa. Percebemos que o conceito de participação muitas vezes cobrado pelos professores é condizente com o que está exposto nas políticas educacionais. Nos questionamos se este tipo de participação é adequado e suficiente, uma vez que não considera as particularidades de ambas instituições, distancia a aproximação da família do espaço escolar, não promove a partilha de funções e a participação efetiva da família no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

Por outro lado, Nascimento (2017), ao analisar documentos veiculados pelo Ministério da Educação (MEC) e produções científicas de teses e dissertações relacionadas à temática da relação

família-escola, revela que é no campo da educação em que tal relação possui maior dimensão, contudo há uma diversidade das funções exercidas por cada um bem como possibilidades de mudança ampliadas em relação aos saberes e modos de agir dos envolvidos no processo de desenvolvimento dos alunos.

Quando nos deparamos com esses estudos a partir da perspectiva das políticas públicas, percebemos o lugar que ela ocupa nas relações entre professores e família dentro das escolas. A partir desses documentos, parece-nos que ora eles deixam um espaço vazio na configuração de significados na relação família-escola, ora se desdobra na única responsabilidade de acompanhar os deveres e eventos escolares, e, por fim, é tão diverso que pode favorecer o distanciamento entre ambas as instituições, uma vez que não possibilita a promoção de um diálogo.

A pesquisa realizada por Lima e Chapadeiro (2015), a partir de entrevistas semiestruturadas, três professoras e cinco famílias de crianças apontadas como tendo dificuldades de aprendizagem, evidencia que as diferenças entre as percepções da família e da escola se desdobram em culpabilização mútua, frente a dificuldade de comunicação entre os envolvidos.

Knijnik e Junges (2014) relacionaram as tensões à prática do “dever de casa” de matemática. Ao realizar entrevistas com sete mães e uma professora, o estudo apresenta a dimensão de participação da família na escola relacionando-a à realização de atividades escolares. Chama-nos a atenção a questão da culpabilização, seja da família ou da escola, gerada pelas dificuldades na aproximação destes agentes, que, por si, não conseguem propor ações de melhorias nesse vínculo, impossibilitando a compreensão dessa relação e desenvolvimento de intervenções que possam viabilizar o estreitamento desta relação.

O que ocorre, dessa forma, é uma *relação demarcada por tensões* na Educação Infantil como aponta Merletti (2017), mas que pode ser estendida aos demais níveis de ensino como pudemos perceber no levantamento realizado. Segundo a autora, há ganhos positivos da aproximação tanto para a família como para a escola ao realizar

uma formação por meio do instrumento IRDI (Indicadores de Risco do Desenvolvimento Infantil), articulada aos princípios da Educação Terapêutica. Para ela, a proximidade promove reflexão nos pais com relação às suas práticas educativas e, na escola, o favorecimento de estratégias a serem desenvolvidas para maior promoção do desenvolvimento dos alunos em parceria.

A relação família-escola pela ótica dos professores no contexto da inclusão de pessoa com deficiência

No que concerne ao contexto de inclusão de pessoas com deficiência, os autores Silva, Cabral e Martins (2016), e Borges, Silva Gualda e Cia (2015), deram enfoque a análise da perspectiva dos professores da educação infantil, adotando em sua metodologia a aplicação de questionários. Em ambos os estudos, os resultados apontam a importância da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças, demandando a promoção de uma relação colaborativa entre ambas instituições, com enfoque nas potencialidades dos alunos da Educação Especial e não somente em suas dificuldades e limitações.

Christovam e Cia (2016), via aplicação de questionários, objetivaram em seu estudo descrever como 60 pais e 54 professores de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, matriculados na pré-escola, estabelecem a relação família-escola. Os resultados indicam que não há clareza por parte dos pais quanto a importância de suas ações, ocasionando em um baixo aproveitamento destas. Deste modo, as autoras sugerem um maior investimento em planos de ação que orientem os pais e professores quanto ao que e como fazer, para que aproveitem de forma efetiva os benefícios desta relação.

O estudo realizado por Cabral (2014) objetivou investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, a autora aplicou um questionário sobre os dados sociodemográficos da família e a ficha de dados sobre o Transtorno

do Espectro Autista, além da entrevista sobre a inclusão escolar. Participaram do estudo mães, pais e professoras de quatro crianças com diagnóstico de TEA. Os resultados indicam que neste contexto, a relação família-escola na maioria das vezes está permeada por demandas derivadas de uma situação problema com a criança, o que muitas vezes implica em tensões e afastamentos, sendo necessário, portanto, um maior investimento no fortalecimento de práticas que visem uma aproximação entre família e escola de forma que estas sejam contínuas e que tenham em sua base o fortalecimento do desenvolvimento dessas crianças.

Soeira (2015) objetivou em seu estudo analisar a relação família-escola no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com deficiências na faixa etária de zero a três anos. Deste modo, participaram seis pais, seis professoras e seis alunos de duas instituições de ensino da rede pública. A autora realizou entrevistas semiestruturadas, observações nos contextos de atendimento com registro em vídeo, análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas e da orientação pedagógica do contexto especializado. Os resultados revelaram uma relação harmoniosa entre família e escola, contudo a autora indica uma necessidade de maior aprofundamento na formação continuada das professoras, visando a reflexão da prática pedagógica cotidiana dos educadores que atuam em contextos de inclusão.

Maturana e Cia (2015), realizaram uma revisão bibliográfica de vinte teses e dissertações produzidas entre os anos de 2001 e 2011 sobre a relação entre a família de crianças da Educação Especial e a escola. Os resultados indicaram que a maior parte das pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação da região Sudeste, adotando o modelo social de deficiência em uma metodologia descritiva, e os temas principais abordados estavam relacionados a atitude dos genitores ou da equipe escolar no processo de inclusão, não se observando pesquisas de intervenção na área.

Podemos perceber que os estudos acima indicam a importância da aproximação entre família e escola na promoção do desenvolvimento das crianças com deficiência e, sobretudo,

apontam em alguns casos, uma relação harmoniosa e construtiva entre ambos – diferente do ensino e aprendizagem do nível regular. Por outro lado, é possível perceber a ausência de pesquisas com intervenções que viabilizem a aproximação desta relação por outras vias que não seja a partir de uma situação problema com a criança.

Se, até então, os focos eram relacionados ao processo ensino-aprendizagem, nos deparamos com pesquisas que correlatavam a relação família-escola com a promoção do desenvolvimento de outros aspectos. É sobre essa categoria que analisaremos a seguir.

A relação família escola e sua importância na promoção do desenvolvimento: projeto de vida, sofrimento e/ou violência no contexto escolar

Ferrão, Breder, De Assis, Christ, Caetano (2017) ao analisar a relação família-escola no contexto do desenvolvimento infantil, aplicaram um programa com o objetivo de desenvolver competências e habilidades sociais em crianças pré-escolares, no contexto escolar e familiar. Participaram do projeto em média quatorze crianças matriculadas na pré-escola. Os resultados indicam a melhora de comportamentos adaptativos e autorregulatórios nas crianças, sugerindo um maior investimento no treino de habilidades sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo e social nesta faixa etária.

Guisso (2017) buscou compreender os sentidos atribuídos por um grupo focal composto por 12 professores que narraram suas experiências frente ao processo de escolarização. Os resultados obtidos no estudo indicam o sentimento de solidão e angústia dos professores, relacionados a ausência de parceria com a família e com os colegas de trabalho. A autora ainda ressalta a necessidade da efetivação de espaços de diálogos na escola, de modo a promover o fortalecimento da prática docente e de modo que estes lidem melhor com suas demandas diárias.

Mesquita (2014) realizou a análise da relação família-escola a partir da percepção dos alunos no contexto de fracasso escolar. A

coleta de dados ocorreu via entrevistas, elaboração de desenhos temáticos, complementos de frases entre outros de 10 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apresentados sugerem que em situações cujas famílias dos alunos são menos participativas, no processo de ensino-aprendizagem, há maior chance de estes serem evasivos no que diz respeito a expectativas de futuro, o que associado a um contexto escolar não significado pelo aluno, aumenta sua vulnerabilidade social percebida.

Dorighello (2017) discutiu a ausência da parceria na relação família-escola e a dificuldade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ressaltando a falta de preparo de ambas instituições no suporte às crianças na promoção da aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, em um primeiro momento por meio de aplicação de um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, participaram 72 pais e 10 professores. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois pais e dois professores. Os resultados apresentam conflitos existentes na relação família-escola demarcados pela necessidade de aperfeiçoamento de professores com o perfil alfabetizador, pela ausência de preparo da escola para receber a criança nesse processo de transição, pelo fracasso da criança ainda imatura e muitas vezes despreparada pela família e escola para enfrentar o processo de transição para o Ensino Fundamental I e a pressão oriunda da relação direta entre desejo dos pais pela aprendizagem da leitura dos filhos e a satisfação com o ensino, somente em função do processo de aprendizagem.

Kappel, Gontijo, Medeiros e Monteiro (2014), tiveram como enfoque analisar a importância da relação família-escola para o enfrentamento da violência no ambiente escolar. Para tanto, realizaram entrevistas semiestruturadas com diversos atores do contexto escolar, contemplando pais, alunos e gestão da escola, totalizando 27 participantes. O estudo apontou a importância da relação família-escola na construção e fortalecimento do diálogo dentre estes diversos atores, com o intuito de desenvolver estratégias de proteção e prevenção à violência.

No que se refere a importância da relação família-escola diante do sofrimento de alunos quando não alcançam o desempenho escolar esperado, Almada (2015) realizou entrevistas semiestruturadas com quatro jovens e suas mães. A análise da autora reflete sobre a carga de sofrimento dos alunos quando estes não conseguem atender as expectativas da escola. Diante desse quadro, a autoimagem dos alunos se caracteriza pelo sentimento de incapacidade agravada pelo encaminhamento aos profissionais de saúde por parte da escola. Segundo a autora, há ainda uma complexificação da situação que ocorre quando as famílias aderem ao discurso da escola, culpabilizando unicamente os alunos pelos seus resultados de “fracasso”. A autora ressalta, diante dos dados de seu estudo, o direito e capacidade de toda criança em aprender e, portanto, a necessária mudança do cotidiano escolar a fim de promover melhores relações saudáveis entre alunos, família e escola.

Com relação a importância da relação família-escola para a concretização de projeto de vida, Silva (2016) realizou oficinas de intervenção com adolescentes matriculados no Ensino Médio e grupos focais de professores, vinculados a cinco instituições de ensino. Nessas oficinas, foram elaborados fanzines a partir dos temas de interesse dos envolvidos, objetivando analisar como tais relações estabelecidas no contexto escolar entre família, alunos e escola podem potencializar ações em jovens deste período de escolarização. Os resultados do estudo indicam que apesar das adversidades vivenciadas pelos adolescentes, esses mantêm autoestima ao considerarem seus projetos de vida, o que para os autores reflete a importância do vínculo entre adolescentes, família e escola na concretização dos projetos de vida destes jovens.

Majoritariamente os estudos acima revelam a importância da aproximação da relação família-escola na promoção o desenvolvimento e a importância urgente de se estreitar esta relação, de modo a somar esforços para a educação de jovens com condições de enfrentar os desafios futuros. Contudo, não há o investimento nesta aproximação de modo a promover ações colaborativas entre ambas instituições. Diante disso, nos

questionamos quanto ao impacto desse não investimento no desenvolvimento dos estudantes.

Atuação do Psicólogo na aproximação da relação família-escola,

Com o intuito de propor princípios para a atuação do Psicólogo Escolar na promoção de atividades de estudo considerando a aproximação da relação família-escola, Lima (2017) reflete sobre as relações estabelecidas entre atividade de ensino (escola), atividade educativa (família) e a atuação do Psicólogo Escolar no contexto do Ensino Fundamental II. Ao realizar entrevistas com a equipe escolar, estudantes e suas famílias, a autora defende a necessidade de a escola assumir sua função humanizadora e a potencialidade da atuação do Psicólogo Escolar no fortalecimento do protagonismo de todos os envolvidos no processo de atividade de estudo dos alunos.

Considerações finais

É importante ressaltar que entendemos a relação família-escola como algo que ultrapassa o acompanhamento das atividades escolares realizadas (ou não) pelos alunos, visto que tanto família quanto escola são instituições promotoras de desenvolvimento, cada uma com especificidades em suas ações e responsabilidades.

Percebemos que as produções majoritariamente revelam em seus resultados a necessidade de investimento na aproximação entre a família e escola, ressaltando muitas vezes que o processo de culpabilização de ambos é favorecido quando não há a apropriação de suas respectivas funções.

Nota-se ainda o grande número de produções no contexto da Educação Infantil e da inclusão de pessoas com deficiência, o que nos faz questionar o porquê não parece ser necessário/relevante cientificamente estudos a respeito dessa relação nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, período vivenciado pelos alunos como a idade de transição entre a vida infantil e a vida

adulta, o que reforça a relevância deste trabalho: compreender as expectativas dos responsáveis legais de alunos do Ensino Fundamental II em relação ao futuro de seus filhos e de que modo tais expectativas impactam na sua participação na vida escolar desses jovens.

Ademais, percebemos que as pesquisas, sobretudo, revelam um movimento dos responsáveis e da escola, que não contribui para a aproximação desta relação, em ações e discursos individualizantes que não favorecem espaços de diálogos entre ambas as instituições. Ressaltamos que não se trata de culpabilizar a escola e vitimizar a família, e vice-versa, mas de ponderar que apesar das dificuldades inerentes das condições socioeconômicas das famílias e da estrutura educacional brasileira, faz-se necessário evidenciar as relações estabelecidas entre família e escola, destacando a relevância do espaço de atuação do psicólogo escolar crítico, como mediador nas relações, promovendo ampliação de consciência e aproximação dialógica entre estas duas instituições.

É importante reforçar a necessidade do olhar da Psicologia para o contexto escolar, uma vez que o psicólogo escolar é o profissional responsável pelo desenvolvimento de espaços que promovam a reflexão sobre a importância do estreitamento da relação família-escola, visto que tal relação apresenta impactos significativos no processo de desenvolvimento dos alunos.

Referências

ALBUQUERQUE, J. A. de. *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, jun. 2017. Disponível em <http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-6236201700200649&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 set. 2020. Epub 23-Fev-2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>.

ALMADA, C. A. de A. “Agora vão estudar os doidos de antigamente”: histórias de sofrimento pelo não aprender na escola. 2015.166 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2015.

CABRAL, C. S. *Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista*. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CHRISTOVAM, A.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 1, n. 1, pp. 133-146. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13441>. Acesso em 02 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X13441>

DORIGHELLO, L. de S. *A transição da pré-escola para o ensino fundamental de nove anos: sentidos produzidos por pais e professores*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário FIEO, Osasco, 2017

FERRÃO, E. da S.; BREDER, L. L.; DE ASSIS, J. C.; CHRIST, L. E. I.; CAETANO, C. Família e escola de crianças pré-escolares: experiência em atenção básica. *Temas em Educação e Saúde*. Araraquara, [S.l.], p. 224-241, nov. 2017. ISSN 2526-3471. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9538>. Acesso em: 02 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9538>.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 26, n.

52, pp. 232-246. 2016. Disponível em : <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635>. Acesso em 02 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246>

GUISSO, L. *Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; WEBER, M. A. L.; SANT'ANA, I. M.; TELES-SILVA, S. S. G. Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In MARINHO-ARAÚJO, C. M.; F.; AQUINO, S. B.; GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Alínea, 2018. pp. 143-162

JUNGES, D. de L. V. Relação família-escola e educação matemática: um estudo etnomatemático em uma classe multisseriada do RS. *Educação Matemática Pesquisa*. São Paulo, [S.l.], v. 15, n. 2, maio 2013. ISSN 1983-3156. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/13709>> Acesso em: 02 set. 2020.

JUNGES, D. DE L. V. A relação da família no acompanhamento do dever de casa de Matemática. *REMAT: Revista Eletrônica da Matemática*. Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 54-66, 22 jul. 2017. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/1682>. Acesso em 02 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.35819/remat2017v3i1id1682>

KAPPEL, V. B.; GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. ; MONTEIRO, E. M. L. M. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. *Interface (Botucatu)*, Botucatu , v. 18, n. 51, p. 723-735, dez. 2014 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0882>.

KNIJNIK, G.; JUNGES, D. de L. V. A Relação Família-Escola e a Prática do “Dever de Casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 662-681, ago. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200662&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a10>.

LEITE, L. F. *A escola pensada e a escola vivida: discursos sobre a relação família escola*. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2016.

LIMA, C. P. de. *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: Interfaces com a escola e com a família*. 2017. 248 F. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2017

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 493-502, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300493&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*., Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, ago. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200349&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>.

MERLETTI, C. K. I. de. *Formação por meio dos IRDI com pais e professores: uma parceria possível na Educação Infantil*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

MESQUITA, G. R. *Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar*. 2014. 289 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. Campinas , v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

NASCIMENTO, P. H. A. do. *A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola*. 2017. 158f.. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2017.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro , v. 24, n. 90, p. 30-58, mar. 2016 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100030&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. de. Participação da Família no Contexto da Escola Ciclada. *Scientia Cum Industria*. Caxias do Sul, v. 4, n. 4, pp. 248-251, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/4887/pdf>. Acesso em 02 set. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v4iss4p248>

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro , v. 21, n. 81, p. 739-772, dez. 2013 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40362013000400006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 02 set. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.

SILVA, A. M., CABRAL, L. S. A. & MARTINS, M. F. A.
Abordagem Relacional Entre

Família e Escola Inclusiva sob as perspectivas de professores.
Interfaces da Educação. Paranaíba, v. 7, n. 19, pp. 191-205, 2016.
Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso em 02 set. 2020. Doi:
<https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1065>

SILVA, D. L. da. *Projetos de vida e estima de lugar: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE*. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, D. N. da. *Significações de Pais e Professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des) encontro*. 2014. 198 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOEIRA, A. A. R. *Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos*. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, F. K. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 124-143, nov. 2017. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p124>. Acesso em: 02 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n1p124>

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, set. 2013 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

SOUZA, V., ANDRADA, P., PISSOLATTI, L., VENANCIO, M. Os sentidos da escola para os pais. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 36, jun. 2013. ISSN 2175-3520. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27730>. Acesso em: 02 set. 2020.

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, jan/jun 2013. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/309>. Acesso em 02 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.15601/309>

TRINDADE, T. O. *Crenças de professores e pais sobre o desenvolvimento da criança durante a Educação Infantil*. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIDOTTI, L. N. C. *Percepção dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos*. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

O “ALÉM MUROS” DA UNIVERSIDADE
É A ESCOLA PÚBLICA:
formação dos professores como tessitura de uma relação

*Sonia Maria Portella Kruppa*¹

*Marcelo Rocco*²

*João Lorandi Demarchi*³

Introdução

Este capítulo apresenta algumas reflexões construídas a partir do desenvolvimento do Projeto “Escolas Públicas e Universidade 'Dentro e Além dos Muros’”, coordenado pelo Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP), com a participação de professoras de outras unidades da USP, a saber, a professora Dra. Simone Scifoni do Departamento de Geografia e a professora Dra. Mayra Batistone do Instituto de Biologia, além do Instituto Lidas, por meio do Acordo de Cooperação Técnica estabelecido com a FEUSP, representado por Inaê Batistone. O projeto foi financiado durante 18 meses, entre 2018 e 2019, com recursos do Programa Aprender na Comunidade da Pró-Reitoria de Graduação da USP, e teve entre seus objetivos centrais promover projetos educativos interdisciplinares, que superassem as fronteiras do *campus* universitário e promovessem interações e trocas entre os alunos

¹ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. E-mail: skruppa@usp.br

² Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. E-mail: marcelo.rocco@usp.br

³ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com.

de licenciatura e os demais grupos da sociedade. Com esse projeto foram intensificadas as ações do Núcleo junto à rede NAI-FEUSP, nesse momento constituída por 24 escolas públicas participantes de parte das formações desenvolvidas pelo projeto, que teve atuação mais intensa junto a quatro regiões da grande São Paulo, denominadas como polos.

Para o NAI-FEUSP, a formação de um polo é um processo em construção, realizado por grupos de escolas ou por apenas uma que dá início a um processo de integração junto às demais escolas e equipamentos públicos, não tendo, portanto, um modelo único. Esses polos foram escolhidos por terem escolas com contínua participação junto ao Núcleo e por suas atividades, com desenvolvimento anterior ao Projeto, mas que foram ampliadas com a implantação do mesmo.

São escolas que compõem os chamados Quarteirão da Educação, caracterizadas por serem vizinhas e atuarem nas diferentes etapas da Educação Básica, da creche ao Ensino Fundamental, denominadas de Polo Butantã e Polo São Bernardo do Campo.

Outros dois polos, ainda não se constituem pela integração de escolas, mas pela força do projeto desenvolvido por apenas uma que, pela potência de sua atuação no território, dá início ao processo integrador com outras unidades próximas. Estes outros dois polos situam-se no Campo Limpo/Zona sul da cidade de São Paulo e, outro, na região de Pirituba-Jaguapé, zona Norte da mesma cidade.

As seções desse capítulo farão a análise do trabalho desenvolvido, tomando aspectos distintos do que vem sendo realizado nesses polos, de forma a refletir e problematizar a partir dos diferentes enfoques trabalhados, como o conceito de território tem repercussão no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento central na forma pela qual o NAI-FEUSP trabalha a avaliação institucional.

Nesse sentido, subjacente às reflexões aqui apresentadas, pretende-se repensar a própria extensão universitária, seus limites e possibilidades, e a responsabilidade da Faculdade de Educação da USP no fortalecimento da escola pública de qualidade social.

A ação do Projeto foi sustentada na importância da autoavaliação institucional para a formação de todos os sujeitos envolvidos. Nesse processo, estudantes-estagiários e bolsistas-monitores do Programa de Formação de Professores, que atuam acompanhando os licenciandos, foram divididos em grupos para estudarem as escolas, que movidas, também, por um conjunto de provocações do coletivo do NAI-FEUSP, assumiram o desafio de (re)aproximação de suas realidades, aprofundando a análise sobre suas condições, desvelando tensões e compartilhando atuações.

O NAI-FEUSP considera que o conhecimento do território é uma dimensão central da avaliação institucional. O salto qualitativo do trabalho educativo feito pelas escolas passa necessariamente pela interação estabelecida com o contexto cultural em que a escola está inserida. A escola deve ser permeável às demandas e necessidades do seu entorno, ao conhecimento mais profundo da situação dos domicílios de seus estudantes e de suas dificuldades de vida. As diversas questões suscitadas na sua localidade devem ser objeto de estudo dentro da sala de aula. Tanto como o é para Universidade, esse trabalho de extensão da escola básica é fundamental. Conhecer o território escolar significa estudá-lo para intervir nele. Significa dizer que a escola e a Universidade devem estar abertas à sua comunidade, se quiserem ser uma catalisadora da transformação social. Esse é o propósito central do NAI-FEUSP, na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino que desenvolve.

O Projeto “Dentro e Além dos Muros” atuou nas possibilidades institucionais de extensão universitária e desenvolveu um trabalho particularizado com as escolas engajadas. Com isso, pretendeu-se problematizar o currículo escolar e contribuir para a revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas, a partir desses pressupostos.

Como atividade mobilizadora do Projeto, foi realizado o curso de extensão “Reelaborando o PPP: aspectos constitutivos para uma atualização da prática política escolar” voltado para os profissionais das escolas da rede NAI-FEUSP. Após apresentar e

debater aspectos conceituais e práticos do PPP, foram abordados teorias e métodos para possibilitar a compreensão do território escolar. Pressupõe-se que, para garantir o salto qualitativo pretendido, a escola e sua comunidade devem se assumir como agentes produtores dessa aproximação investigativa do território. Algumas perguntas nortearam as aulas: como reconsiderar nosso olhar sobre o território? Como constituímos uma perspectiva crítica sobre a relação da escola com o território que a integra? Como a escola se relaciona com os domicílios de seus alunos, como sabem de sua condição de vida? Como cada escola se relaciona com as outras do mesmo território no oferecimento das etapas da educação básica? Como a escola se relaciona com os equipamentos de outras políticas públicas no território?

É princípio da rede NAI-FEUSP que as escolas tenham autonomia escolar para definir seu PPP, propor seu currículo, pensar suas estratégias de atuação e seus métodos de trabalho. Considera-se, para isso, imprescindível o reconhecimento de toda a comunidade escolar como protagonista do processo educativo, superando a ideologia da competência, como analisou Chauí (2014), segundo a qual se privilegia o conhecimento técnico-científico dominado por restritos profissionais, e como consequência dessa lógica, alunos, professores e pais seriam incompetentes para assumirem a responsabilidade que lhes cabe na educação. A autoridade conferida aos ideologicamente competentes é o primeiro passo para a definição autoritária das políticas educacionais que desconsideram a comunidade escolar. Assim, as ações realizadas através deste Projeto "Dentro e Além dos Muros" ancoradas pela perspectiva de avaliação institucional produzidas pelo NAI-FEUSP possibilitaram a construção de um conhecimento coletivo a respeito do território escolar, priorizando a autonomia dos sujeitos envolvidos na realidade escolar.

Levantadas essas problemáticas e princípios, este capítulo pretende apresentar as possibilidades discutidas no referido curso e suscitar reflexões sobre elas a fim de serem criados instrumentos para se (re)conhecer o território escolar.

12.1. Pensando o território escolar

O conceito de território assume centralidade nos trabalhos desenvolvidos pelo NAI-FEUSP, bem como no Projeto “Dentro e Além Muros”. Essa importância foi evidenciada como necessidade para a realização de uma proposta de avaliação institucional que realmente refletisse a realidade social a qual as escolas integram e também devem representar. Entendemos que uma avaliação institucional que não tangibiliza essa dimensão está incompleta, pois acaba situando a escola como estrangeira da própria realidade que deve ser e dar expressão. Porém, território é um conceito complexo e que remete a divergências no seu entendimento merecendo uma discussão sobre os referenciais da concepção que assumimos. O objetivo nessa seção é discutir seu significado, a importância que tem em nossa proposta de avaliação institucional e exemplificar como debates teóricos envolvendo esse conceito foram considerados para a realização do Projeto “Dentro e Além dos Muros”.

A leitura do território engloba uma produção teórica que extrapola a rigidez positivista da separação entre disciplinas. A abordagem mais comum é aquela que se apropria conceitualmente do território como apoio para o estudo de outro objeto (ou sujeito) de pesquisa, não o assumindo como o problema, mas como instrumento para explicitação de algum “fenômeno” terceiro. Território, então, tem, em estudos científicos das mais diversas áreas (desde a Biologia até a Psicologia) um papel de acessório. Porém, essa apropriação diversa sugere uma flexibilidade do conceito, uma multiplicidade de roupagens que podem ser encaradas mais como potência do que como um problema.

A Filosofia Política, a História e, especialmente, a Geografia deram centralidade ao conceito e buscaram defini-lo como expressão de algo que lhe é próprio. Não apenas o tomaram para a reflexão de dinâmicas sociais, como a partir delas propuseram definições para o próprio conceito - compreendendo melhor como o “território” pode ser assumido como instrumento, mas, tornando-o também objetivo da análise.

Aprofundando a discussão teórica mobilizada na Geografia, uma acepção clássica de território entre autores dessa área é aquela que o vincula à delimitação onde determinado poder é exercido, principalmente referente aos Estados nacionais/Estado-nação (RATZEL, 1990). Isso significa que o território pode ser entendido como o raio onde se evidencia a hegemonia e soberania de um Estado, ou em maior escala, onde um Governo ou Instituição exerce alguma influência, algum controle e, novamente, algum poder. Segundo Raffestin (1993, p.17),

[...] se considerarmos apenas o Estado, como é o caso na geografia política geral, só se dispõe de um nível de análise espacial, aquele que é limitado pelas fronteiras. Sem dúvida, pode-se também dispor de uma hierarquia de níveis, os mesmos que o Estado criou para organizar, controlar e gerenciar seu território e sua população. Porém, com o caráter, cada vez mais integrador e globalizante do Estado, tais níveis aparecem sobretudo como marcos espaciais para difundir o poder estatal em vez de níveis articulados do exercício de poderes inferiores. Isto é, a escala é dada pelo Estado. De certa forma, trata-se de uma geografia unidimensional que não é aceitável na medida em que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais ou locais.

Por isso, o sentido de território que buscamos assumir como dimensão central da avaliação institucional não é apoio, nem explicitação de unidade, e tampouco representação de poder do Estado - enquanto unidade geo-administrativa. A proposta é que o território não se conforma apenas nas representações legais, mesmo que essa dimensão não possa ser desconsiderada, mas que, também, é constituído por meio da disputa de representações produzidas por diversos agentes, inclusive pais, alunos, professores, coordenadores, diretores e outros integrantes da escola que em relação a essa espacialidade também dizem respeito. Assim, tanto podemos refletir sobre a escola e sua comunidade por meio do território que elas integram, quanto podemos entender sobre o território pelos seus habitantes, a partir de como interpretam, percebem, analisam e representam o bairro/comunidade que vivem.

O território informa. Também é importante o reconhecimento das tensões *do/no/a respeito do* território, porque isso interfere em nossa própria interpretação sobre qual o papel da escola. Quando consideramos principalmente a escola pública também está em questão o território como Estado-nação, porque a escola segue diretrizes e leis que são estabelecidos por essa normatização, realizando-se como representação da instituição estatal naquilo que diz respeito à educação, por exemplo, no estabelecimento de um currículo básico ou na imposição de um currículo único que viola as definições e relações do/no território escolar, tal como aqui problematizado.

Um outro exemplo é que a própria arquitetura da escola, dissonante a arquitetura dos bairros, remete o estrangeirismo - um poder externo ao bairro (Estado) define a forma do prédio escolar sem a participação da comunidade. Mas, ao mesmo tempo, a escola é apropriada e se torna o lugar onde o próprio território "usado" - aquele do dia a dia, pela perspectiva do geógrafo Milton Santos (1996) se realiza, onde as questões da comunidade são vividas e enfrentadas na prática - também o local de mobilização e gestão das estratégias regionais e locais, como diz Raffestin (1993).

Nesse sentido, a escola pública partilha das transformações e tensões que o próprio território explicita - ao mesmo tempo território legal, território da informação, território da economia global, mas, também, sendo território do povo. Esse território do uso de todos mobiliza determinados valores e aspectos, essa "ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade." (SANTOS, 1996, p. 231). A avaliação institucional, portanto, não deve ignorar essas relações, mas procurar entender como cada escola a vive, principalmente, tangibilizando esse território do "uso", porque é onde o aprendizado encontra motivo, a luta por direitos encontra sentido e onde a história realmente é construída.

A partir da fundamentação teórica que atravessa o conceito de território e essa constelação de questões que revelam a potencialidade interpretativa quando o consideramos em relação

com a escola e a comunidade, ancoradas em uma proposta de avaliação institucional sensível a isso, foi possível assumir o Projeto “Dentro e Além dos Muros” como uma oportunidade prática para fortalecimento dessas relações - que compreendem o território escolar com um olhar renovado.

12.2. Polo Butantã e Polo São Bernardo: os quarteirões da educação como possibilidade integradora

Nos polos Butantã e São Bernardo estão os chamados Quarteirão da Educação. O NAI-FEUSP afirma a importância de a escola interagir com os núcleos familiares dos estudantes, consolidando uma trama do atendimento público da Educação Básica, por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico do território.

Nesse sentido, propõe o relacionamento da escola com os domicílios e busca sua efetivação, em parceria com a comunidade, a partir da caracterização demográfica e das políticas públicas no entorno da escola. Para realizar esse objetivo, o NAI-FEUSP vem se valendo de um Acordo de Cooperação Técnica, estabelecido entre a FEUSP e o Instituto Lidas, desde 2017, para apoiar iniciativas de cartografia social nos territórios das escolas públicas parceiras do Núcleo de Avaliação Institucional da FEUSP (Rede NAI-FEUSP), com a mediação tecnológica do Portal CulturaEduca⁴.

Algumas hipóteses, que sustentam essa parceria, fundamentam-se na importância que há, para a qualidade social da escola, relacionar o conhecimento do território onde ela se situa ao conhecimento dos estudantes e de suas famílias. No território, a escola pode se aproximar de equipamentos de outras políticas públicas, no processo de construção de uma rede de proteção social e de atividades conjuntas, que possam assegurar maior consistência a suas próprias ações. Da mesma forma, a escola amplia a consistência em atuar, de forma conjunta, com os demais

⁴ Portal CulturaEduca em: <<http://culturaeduca.cc/>>, consulta realizada em 06/09/2020.

equipamentos responsáveis pela educação básica disponível aos domicílios. No caso dos polos Butantã e São Bernardo, equipamentos municipais de creche, educação infantil e Ensino Fundamental são vizinhos. Ainda, em São Bernardo, o quarteirão conta com uma escola estadual que atende também a etapa do Ensino Médio.

Na metodologia trabalhada para a avaliação institucional, o conhecimento do território e dos domicílios atendidos é uma das dimensões a serem consideradas⁵.

Para isso, contribui a localização trazida pelo CulturaEduca, portal online que reúne o georreferenciamento de escolas e outros equipamentos públicos de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Meio Ambiente e Saúde, num raio de dois quilômetros de cada escola, com dados socioeconômicos de seus territórios de entorno, além de permitir o cadastramento de agentes e ações realizadas. Em parceria com o Instituto Lidas, as escolas dos Quarteirões da Educação vêm fazendo o georreferenciamento dos domicílios das famílias atendidas.

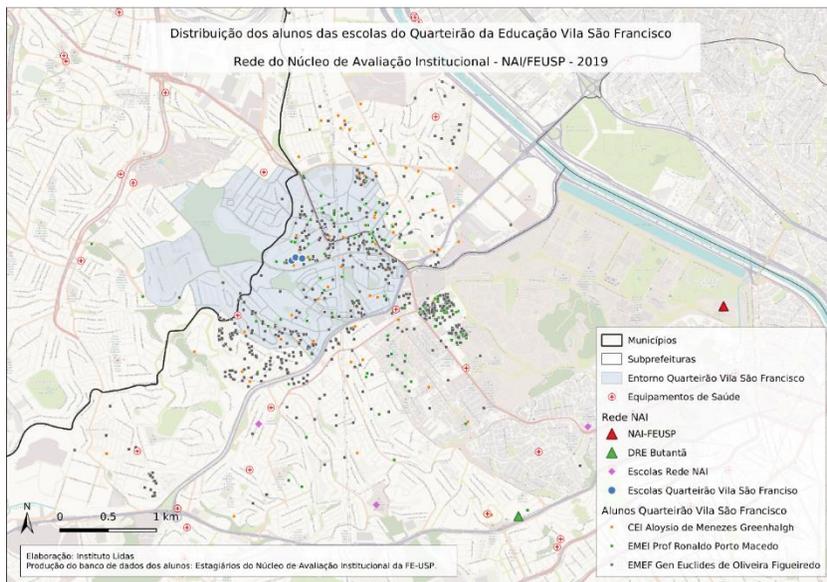
Cabe destacar, que as formações conjuntas sobre o uso desse Portal e as ações de mapeamento provocaram uma aproximação maior entre escolas que passaram a realizar atividades conjuntas, como a que, pela primeira vez, foi realizada entre as escolas do Polo Butantã, a I Festa de Integração do Quarteirão Pedagógico, ocorrida em 2019. O encontro ocorreu em meio à participação ativa dos estudantes das três unidades, professores, gestores, funcionários, familiares e a comunidade do entorno, materializando a ideia de atuação conjunta no território e tornando real essa possibilidade de apropriação coletiva do espaço para todas as famílias.

A importância do georreferenciamento dos domicílios, no caso dos dois quarteirões, é destacada devido ao desenho diferenciado da população escolar.

⁵ Ver sobre as dimensões da avaliação institucional no capítulo 7 deste livro.

No Quarteirão Butantã, as moradias dos alunos são consideravelmente dispersas em relação à localização física das escolas, como demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 1: Localização das residências no Quarteirão, Polo Butantã



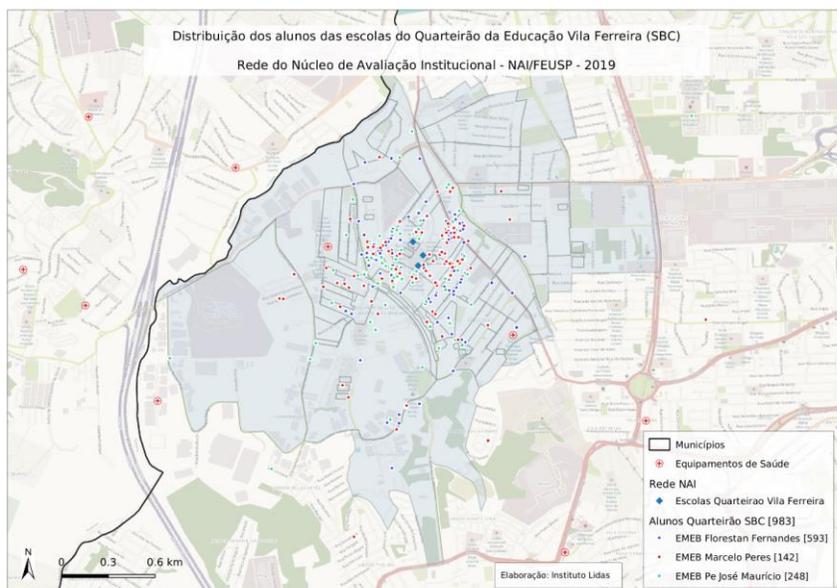
Fonte: Instituto Lidas

Essa dispersão espacial dificulta a proximidade com as famílias e a integração que possa ocorrer. As escolas assumem que têm maior papel na constituição do elo de ligação entre as famílias. Em decorrência do diagnóstico desse mapa, as escolas passaram a buscar, junto aos órgãos regionais da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela matrícula, que houvesse uma política de matrícula integrada, que permitisse a continuidade do atendimento iniciado na creche pelas demais escolas, de forma a consolidar a relação dessas escolas com um mesmo grupo de domicílios. Essa demanda foi em parte conseguida, na passagem de 2019 para 2020. Do ponto de vista curricular teve início um projeto integrador em torno do tema Educação Alimentar e Nutricional, que se valeu das orientações trazidas pela participação

de estagiários e da Professora do Departamento de Fisiologia (IB) Prof. Maíra Batistoni e Silva.

No polo São Bernardo os domicílios concentram-se no entorno das escolas. Fazem parte de um grande conjunto habitacional que circunda as escolas.

Imagem 2: Localização das residências no Quarteirão, Polo São Bernardo.



Fonte: Instituto Lidas

No quarteirão São Bernardo, as escolas que haviam se juntado em torno do estudo do patrimônio cultural de seu entorno e do levantamento da memória institucional dos equipamentos vêm realizando encontros periódicos com a elaboração de pautas comuns. Foi realizada uma Oficina CulturaEduca com as equipes gestoras e analisadas as possibilidades de consultas aos dados dos equipamentos mapeados e ao perfil dos territórios e módulo de

Rede. Como resultado da oficina foi feito o cadastro do Quarteirão e de atividades já desenvolvidas⁶.

12.3. Fortalecendo as ações dos polos de São Bernardo e Butantã – um estudo das referências culturais da escola

A *educação patrimonial*, que esteve presente nas reflexões suscitadas pelo curso de extensão, é outro campo de atuação que tem a potencialidade de contribuir para o conhecimento sobre o território escolar e fornecer recursos metodológicos para as escolas aproximarem-se dos seus contextos a partir da valorização das produções culturais daquele lugar. Como propõe Brandão (2002, p. 156), essa aproximação às referências culturais se alinha à educação do cotidiano, em que as escolas abririam suas portas para “buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar”.

No entanto, para argumentar sobre essa potência da educação patrimonial é preciso se distanciar de uma educação patrimonial tradicional, que privilegia apenas o patrimônio consagrado, e perde de vista a inventividade da cultura do cotidiano (CERTEAU, 2013).

Como afirmou Paulo Freire (FREIRE & FAUNDEZ, 2017), a história nacional desprezou a cultura popular. Considerando a produção cultural, e o patrimônio, dessa classe como de mau gosto. O desprezo com que a cultura popular foi tratada serviu como justificativa para a educação bancária (FREIRE, 2014). Apenas os técnicos seriam competentes para identificar os patrimônios nacionais e definir sobre seus valores. Caberia aos educandos apenas receber o conhecimento pronto acabado e apropriarem-se dele.

A virada conceitual que interessa às escolas que querem conhecer melhor seu território para replanejar sua atuação atenta às problemáticas do contexto em que está inserida.

⁶ Ver. <http://culturaeduca.cc/agente/coletivo/60/>. Consultado em 06/09/2020.

A começar pela própria noção de patrimônio cultural, esse olhar sobre o território amplia seu significado e passa a concebê-lo como *referência cultural*. Antes o patrimônio era fetichizado (MENESES, 2012), como se seu valor fosse imanente ao bem cultural. A partir do alargamento de entendimento, passou-se a compreender que o significado do patrimônio é atribuído pelos sujeitos sociais. Como afirma Brandão (2002, p. 117), “[...] se a vida se compõe de relações ativas entre tipos de pessoas, a cultura é o resultado material (objetos) ou espiritual (valores) de tais relações”. Para além do patrimônio, esse olhar antropológico sobre a cultura permite a valorização dessas relações sociais que criam objetos e valores.

Com isso, as referências culturais são repolitizadas ao se reconhecer que elas são suportes de memórias, de disputas, de narrativas. Ao lado do patrimônio já consagrado passa a protagonizar aqueles bens culturais do cotidiano, ordinários, aos quais ainda não lhes fora dada a devida relevância. Às classes populares é devolvido seu protagonismo na sociedade e sua produção cultural é valorizada.

Foi essa concepção que permitiu lançar outro olhar sobre a imagem de São Francisco em uma das escolas do polo Butantã. A diretora, comprometida com a laicidade da escola pública, tinha o objetivo de doar a imagem do santo para alguma igreja. No entanto, com a análise proposta foi possível compreender aquela escultura para além da sua sacralidade, e percebê-la como uma referência cultural daquela comunidade e do próprio processo de ocupação do território que, por sua vez, gerou como demanda a construção da escola. A imagem de São Francisco, nesse sentido, funcionou como um patrimônio-gerador, em que a partir do seu distanciamento crítico foi possível aproximar-se dos significados atribuídos àquele santo. Nesse caso, a diretora foi sensível à realidade do território em que a escola está inserida.

Consonante a essa atuação, o conhecimento foi concebido, como teorizou Paulo Freire (2014), como algo que não está pronto ou acabado a ser depositado na cabeça dos interlocutores, mas algo a ser construído com todos os sujeitos envolvidos no processo de

formação e de conscientização da realidade. Supera-se, assim, a ideologia da competência. É superada também a “absolutização da ignorância” em que atribui aos educandos toda ignorância, desconsiderando seus saberes. O diálogo entre as visões de mundo é central para esta concepção, que antes preconizava a extensão (FREIRE, 2013) do conhecimento dos técnicos à comunidade detentora de tal bem.

Como princípio dessa educação patrimonial ressignificada está uma nova concepção de história como algo a ser feita pelos sujeitos. As pessoas são reconhecidas como sujeitos históricos. Recusa-se a fatalidade ou determinismo históricos. Isso permite desvelar as múltiplas interpretações possíveis das referências culturais.

Dessa forma, as escolas podem valorizar a produção cultural da sua comunidade, conhecendo melhor as relações sociais tecidas no entorno da escola e planejar trabalhos que sejam desenvolvidos a fim de afinar sua atuação com as demandas locais.

Dentre as possíveis práticas de educação patrimonial, o NAI promoveu uma experiência na EMEF Florestan Fernandes, em São Bernardo, em que os professores foram motivados a identificarem as referências culturais do entorno escolar. Para essa busca foi apresentada essa noção ampliada de cultura e patrimônio cultural. Os professores foram divididos em seis grupos que percorreram determinados trajetos para observarem o contexto em que seus alunos vivem e foram sensibilizados para descobrir quais eram as edificações, os objetos, as ruas, as festas, as celebrações, as formas de expressão, os saberes que tinham um sentido especial para aquela comunidade. Isso quer dizer: os professores foram incentivados a identificarem o patrimônio cultural produzido naquele lugar.

Imagem 3: Professores identificam referências culturais no entorno da escola, em São Bernardo



Foto: João L. Demarchi. 09 de junho de 2018.

Imagem 4: Professores discutem sobre educação patrimonial, em São Bernardo



Foto: João L. Demarchi. 09 de junho de 2018.

A intenção desse exercício foi estimular os professores a repensar o contexto cultural em que trabalham, compreendê-lo e pensar estratégias de como a escola poderia estar aberta a absorvê-lo aos conteúdos trabalhados no currículo. Isso propiciou uma autoavaliação do modo como cada professor trabalhava o currículo escolar. A partir das reflexões suscitadas pela prática de identificação das referências culturais, portanto, da educação patrimonial, os professores conheceram melhor seus alunos, entenderam melhor o tecido social em que vivem.

12.4. Polos da Zona Sul e Zona Norte da cidade de São Paulo – a deriva, mapas e a elaboração de materiais que ampliam o conhecimento dos territórios

No caso dos polos das Zonas Sul e Norte da cidade de São Paulo, em que o polo começa a se constituir pela atuação de uma escola, formou-se, sob coordenação da professora Dra. Sonia Kruppa e da professora Dra. Simone Scifoni uma frente ancorada pela perspectiva geográfica, que por si só é uma área interdisciplinar. A equipe foi constituída ainda pelo pós-graduando em geografia humana Marcelo Rocco (vinculado até 2019 como monitor ao NAI), e, também, pelos graduandos em geografia, Felipe Gomes do Nascimento, Francisca Zenita, Luana de Almeida e pela bolsista do projeto Natália Bernardi.

A primeira fase do projeto, foi durante o curso de extensão “Reelaborando o PPP: aspectos constitutivos para uma atualização da prática política escolar” partindo da necessidade de constituir um olhar crítico para o território escolar, assim, foi discutido as metodologias de etnografia e a deriva (DEBORD, 2003) como ferramentas potentes para a elaboração do PPP durante duas aulas. Ambas metodologias convocam o educador-pesquisador a olhar a comunidade em que está trabalhando, sensibilizando-se com os detalhes da vida cotidiana e da cidade. Enquanto a etnografia é reveladora da cultura e das formas de organização daquelas pessoas, a deriva propõe uma interpretação do território,

assumindo como premissa metodológica que o agente não o conhece, mas por ele é afetado. A etnografia se apoia nas anotações atentas realizadas pelo educador-pesquisador no caderno de campo, registrando por meio das palavras aquilo que observa, interage, e as conversas que tem. A deriva propõe que, a partir de uma outra forma de estar no território e caminhando para além dos trajetos e destinos tomados durante a rotina, registremos onde e como o espaço nos afeta, provocando sentimentos e sensações que possibilitam realizarmos uma outra proposta de cartografia.

As metodologias para conhecimento do território, apresentadas na primeira fase do Projeto, durante o curso de extensão, tiveram como objetivo fomentar a discussão da importância dessa questão para a escola e o processo formador para todos os sujeitos sociais presentes nela. Parte das escolas integrantes do NAI, principalmente, os professores, coordenadores e diretores, puderam desenvolver essas metodologias algumas vezes envolvendo inclusive alunos e pais.

Imagens 5 e 6: Realização da metodologia de “deriva” pela equipe escolar – Polo Pirituba Jaguaré – Zona Norte



Foto: Equipe escolar. Junho de 2019.

Voltando ao Auditório da Faculdade de Educação, onde ocorria o curso, foi possível discutir coletivamente a respeito do

tema, compreendendo a multiplicidades de sentidos desse território “usado” (voltando a Milton Santos), e também sensíveis que o conhecimento (re)produzido no local que é referência como representação coletiva de determinado território onde se situa uma escola deve dialogar com esse mesmo território.

O segundo momento do projeto foi impulsionado pelas discussões produzidas coletivamente: a construção de um material de apoio às aulas que se configurasse como ferramenta de formação no/para o território. O objetivo era impulsionar a construção de um conhecimento autônomo a respeito de um território ao qual a escola é integrante. Como material piloto a equipe centrou-se ao território do Campo Limpo e a EMEF Dr. Sócrates Brasileiro.

Em um primeiro momento foi realizado um exercício de deriva pelo entorno da escola. Esse entorno foi nomeado como escala mais próxima, o bairro. A equipe também participou da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) onde foi renovada o desejo pelos professores na construção de um material de apoio para conhecimento do território (e do bairro como entorno mais próximo).

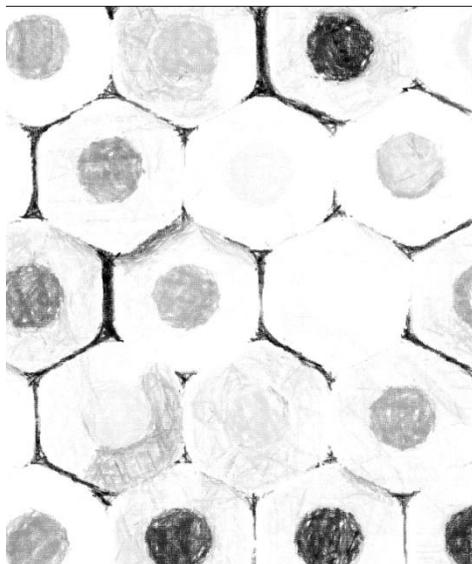
A construção do material foi realizada como atividades curriculares interdisciplinares com foco no território escolar, de maneira que os professores pudessem realizar as atividades sem necessariamente seguirem o ordenamento original. Nesse sentido, as partes do material poderiam ser utilizadas independentemente a partir da relação e diálogo estabelecido pelo professor e o conteúdo da aula.

O material é composto de duas séries didáticas voltadas à compreensão de duas dimensões do território escolar que se articulam e que são pensadas a partir da inserção em uma totalidade maior, a cidade: a) O bairro e a escola; b) O bairro e a minha casa. O material selecionado baseia-se na ideia de Paulo Freire (2014) de que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Assim, o objetivo é explorar essa qualidade pedagógica do território escolar, esse espaço que é composto pela escola, seu entorno, o trajeto casa-escola, o local de

moradia, os bairros que os contêm, sempre pensados no contexto da cidade, a sua totalidade. O material pressupõe educadores e educandos como sujeitos do ato de conhecer a sua própria realidade, participando da produção do conhecimento e tomando posse dele, conforme afirma Brandão (2002).

Uma segunda versão do material assumiu um foco mais extenso, não apenas compreendendo o entorno da escola EMEF Dr. Sócrates Brasileiro, mas também o distrito do Campo Limpo como contorno do território. Esse material poderá ser utilizado por outras escolas deste distrito, além de inspirar sua elaboração por escolas de outros distritos participantes ou não do NAI.

Imagens 7, 8 e 9: Algumas imagens do material desenvolvido para a EMEF Dr. Sócrates Brasileiro



PROGRAMA APRENDER NA COMUNIDADE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escolas Públicas e Universidade
"dentro e além dos muros"

PROPOSTA DE ATIVIDADES
CURRICULARES INTERDISCIPLINARES
(com ênfase no território escolar)

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste primeiro capítulo é fazer com que professores(as) e alunos(as) explorem as memórias visuais que a paisagem do bairro onde a escola está localizada oferece, desvendando suas formas e contando e recontando as diferentes histórias que coexistem em um mesmo espaço. A compreensão daquilo que nós vemos todos os dias requer um olhar treinado para notar todos os elementos que nos cercam e para isso iremos propor alguns exercícios de compreensão do que se vê.

Em uma primeira sensibilização com o tema, apresentamos um conjunto de três fotografias tiradas do bairro Jardim Olinda, aos arredores da sua escola. Para que inicie-se a leitura das diferentes paisagens que nos cercam, com suas formas, funções e histórias particulares. Essas imagens serão a base para trabalharmos este capítulo.

As fotografias poderão ser trabalhadas em conjunto ou de forma individualizadas. Ao serem expostas aos educandos(as), o(a) professor(a) deverá trazer inicialmente a reflexão do que se vê, em cada uma, buscando que eles detalhem ao máximo as imagens e levantem as diferenças fundamentais entre as formas e funções dos diferentes elementos que compõem estas paisagens.

Em um segundo momento faça com que os alunos(as) levantem hipóteses do por que destas diferenças, quem mora em cada um desses lugares e então dar margem para abordar os conceitos trazidos a seguir.



PRANCHA 1



PRANCHA 2



PRANCHA 3



PRANCHA 4



PRANCHA 5

1



PRANCHA 7: Recorte da carta topográfica com hidrografia da EMEF Sócrates Brasileiro, São Paulo.
Fonte: geosampa.prefeitura.sp.gov.br.

Considerações finais

Como vimos, o território não é um acessório ou uma ferramenta de análise para viabilização de um enquadramento estanque da comunidade, mas é caminho de reconhecimento da história local, da transformação das pessoas e dos lugares e também mediação para a construção de um projeto de futuro.

Planejar qualquer trabalho educativo que tenha como objetivo a transformação social - superando uma educação mercadológica, padronizante, bancária, empacotada para o consumo - não pode propor um currículo homogêneo, postulando que as escolas estejam no vácuo, ou sob a mesma condição de temperatura e pressão. É preciso que os profissionais envolvidos na gestão escolar instaurem como condição das escolas a possibilidade de elas estarem abertas às demandas do seu território e promoverem a análise crítica da sua realidade.

Nesse sentido, o Projeto “Dentro e Além dos Muros” foi (e é) um espaço de formação que busca reforçar a sensibilidade em relação a essas relações: a construção da autonomia das escolas passa, necessariamente, pela autoavaliação e, por conseguinte, pelo conhecimento do seu território.

O projeto apresentado revela a tessitura de uma proposta de formação e de pesquisa que tem como centralidade as atividades de extensão universitária relacionadas às formações desenvolvidas com e junto às escolas públicas. Sob esse aspecto, a extensão universitária não é encarada como ação apenas dos universitários, enquanto os outros grupos sociais recebem o conhecimento passivamente (FREIRE, 2013). O protagonismo de todos os envolvidos é promovido em todos os momentos: na produção do conhecimento, no levantamento de problemas, na aproximação das realidades escolares, no compartilhamento de experiências. Esse direcionamento tampouco é considerado uma benevolência da Universidade. É concebido que um espaço tanto mais plural, mais fértil a troca de saberes. Desse modo, o NAI, a partir da USP, promove a formação de professores, licenciandos, estagiários, pós-graduandos, gestores escolares, consolidando sua responsabilidade como uma importante rede comprometida com o ensino público.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAUI, Marilena. *A Ideologia da competência*. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escrito de Marilena Chaui, 3).

DEBORD, Guy. "Teoria da Deriva" in: BERENSTEIN, Paola (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro, ed. Casa da Palavra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MENESES, Ulpiano T. B. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: *Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão*, I, 2009, Ouro Preto/ MG. Anais... Brasília-DF: Iphan, vol. I, 2012, p. 25-39.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder (1980)*. Trad. de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. *Antropogeografia, capítulos 1 e 2*, Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO DOCENTE DE UMA DIRETORIA DE ENSINO PAULISTA E A LUTA PELA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Claudia Pereira de Pádua Sabia¹

Mara Regina Lemes De Sordi²

Mariê Oshiiwa³

Introdução

Este trabalho é um recorte de estudo de pós-doutorado que verificou as condições objetivas das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Diretoria de Ensino do oeste paulista pesquisada. Entendemos que as condições objetivas são componentes da qualidade das escolas desta Diretoria de Ensino que precisam ser levadas em conta em seus processos avaliativos. As condições objetivas são constituídas por três dimensões: infraestrutura, corpo social da escola e o projeto político pedagógico que são complementares e indissociáveis. Apoiados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) destacamos que a infraestrutura e os equipamentos afetam o funcionamento da escola e precisam estar garantidos. Do mesmo, sem a ação e o comprometimento do seu corpo social, a qualidade social não acontece. O Projeto Político Pedagógico precisa ser elaborado/discutido com as pessoas que vão implementá-

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Estágio de Pós-Doutorado. Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). E-mail: claudia.sabia@unesp.br

² Professora associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE/UNICAMP). E-mail: maradesordi14@gmail.com

³ Professora da FATEC “Estudante Rafael Almeida Camarinha”/Marília. E-mail: marieoshiwa@gmail.com

lo/vivenciá-lo no dia a dia das escolas, objetivando viabilizar as mudanças na escola. Sem as condições objetivas o desenvolvimento do trabalho na escola fica comprometido, ou seja, estas dimensões e suas inter-relações concorrem e afetam a qualidade social da instituição escolar.

Para Sordi (2017)

a educação pública precisa ter qualidade social. Não basta que seja considerada boa nos termos em que alguns grupos a definem: boa nos aspectos instrucionais básicos, boa para assegurar o mínimo que deve ofertar aos que dela mais precisam, boa para promover a inclusão excludente que se afasta da matriz de formação humana e omnilateral. Qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo. (p.86)

Diante desta perspectiva, explicitamos que a palavra qualidade ao ser adjetivada com o vocábulo ‘social’, considera que a finalidade da escola pública abarca outras dimensões da formação humana que extrapola a dimensão cognitiva e devem ser consideradas na avaliação educacional. Portanto, vai além da “qualidade” regida pelos interesses do mercado, perseguindo as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros indicadores estaduais e/ou municipais quantitativos que desconsideram outras dimensões qualitativas⁴ do trabalho desenvolvido pelas escolas.

Neste trabalho, abordamos o corpo social, especificamente o segmento docente. O objetivo deste estudo é identificar as condições objetivas de trabalho docente da Diretoria de Ensino da Região de Marília e envolve um conjunto de quesitos tais como perfil dos docentes, formação inicial e continuada, jornada de trabalho, remuneração, vínculo empregatício, dentre outros aspectos do trabalho docente.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental

⁴ Ver Sordi et al (2016)

e aplicação de formulário *google docs* aos docentes. A pesquisa documental consistiu no levantamento de dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/> na Sinopse Estatística 2019. O formulário *google docs* foi utilizado para complementar os dados obtidos na pesquisa documental sobre os professores da rede. A Diretoria de Ensino da Região de Marília (DRM) nos forneceu e-mail das 47 escolas pesquisadas. Cada uma das 47 escolas pesquisadas informou o número de docentes que ministraram aulas nos anos finais do EF em 2019, o número total foi de 899 professores. Destacamos que alguns professores trabalharam em duas ou três escolas e, portanto, devem ter sido contabilizados em todas as escolas que lecionaram. No entanto, os dados da Sinopse Estatística de 2019, que tem como base o Censo Escolar de 2019, em que os docentes são contados uma única vez, obtivemos o número de 844 docentes, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2019 nesta DRM. Encaminhamos o link do formulário no período de finalização do ano letivo, ou seja, em dezembro de 2019, para que fosse enviado aos professores que trabalharam nos anos finais do ensino fundamental neste ano. O formulário ficou aberto para preenchimento pelo período de 30 dias. Informamos que de 844 docentes obtivemos 192 respostas, ou seja, 22,74%. Para apresentar as respostas abertas, utilizaremos a abreviação de Professor (P), com o respectivo número do respondente (P1, P2, P3, P4 P.192).

13.1. Luta dos educadores pela qualidade da escola pública

Várias entidades lutam pela qualidade da escola pública desde meados da década de 1970. Cabe destacar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), A Associação Nacional de

Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). Essas entidades, resguardadas as suas singularidades e especificidades, têm sido interlocutoras legítimas de setores e instâncias do poder público e da sociedade no que concerne à definição e implementação de políticas de formação e condições de trabalho e salariais, vistas como requisitos imprescindíveis à elevação da qualidade ‘social’ da educação básica no país.

Ressaltamos também o importante papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública dos anos 1990 até 2004, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) organizadas nos anos 1980, os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) a partir do final da década de 1990 do século passado e início dos anos 2000. Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB).

As ações desencadeadas pelas entidades educacionais e demais setores organizados da sociedade brasileira contribuíram para a aprovação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e para a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público, medidas que visavam modificar as condições materiais de trabalho dos profissionais da educação.

A Lei que instituiu o FUNDEB, determinou a implantação de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica. O MEC divulgou em 2008, parecer fornecendo orientações gerais para que os estados e municípios elaborem seus novos planos de carreira.

Mais recentemente ocorreram as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) nos anos de 2010 e 2014. Destacaremos a CONAE 2010 pela sua contribuição para o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorreu entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, cujo tema central foi “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação”. A

CONAE 2010 contou com a mobilização dos Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPED para auxiliar no estabelecimento de diretrizes e metas para o PNE atual. Segundo Oliveira et al (2011) os GT(s) elaboraram referências para uma proposta de Plano Nacional de Educação como política de Estado e comprometido em avançar na constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) voltado para garantir educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos (OLIVEIRA et al, 2011).

Segundo Gouveia e Souza (2010), a ocorrência da CONAE 2010 opôs-se ao planejamento centralizado e favoreceu um processo de debate democrático por meio da consulta pública à sociedade civil, no que tange à orientação da política educacional a ser implementada pelo PNE. Destacamos que pela primeira vez a Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE), convocada por uma comissão nacional, foi composta por representantes do governo federal, segmentos da sociedade civil organizada, representantes dos movimentos populares e segmentos do mercado da Educação (GOUVEIA; SOUZA, 2010).

Enfatizamos também que a CONAE obteve à promoção da comissão organizadora do evento para a condição de Fórum Nacional de Educação - FNE (Portaria 1.047/2010), atendendo a uma reivindicação das associações de educadores desde que o fórum foi suprimido na LDB 9.394/1996. O FNE tem como atribuição convocar, planejar e coordenar a CONAE, em todas as suas etapas, é uma das mais relevantes atribuições do FNE. A perspectiva de garantir as edições da conferência como algo periódico e perene para intervir no planejamento educacional decenal expresso no PNE, define que o fórum deva cumprir um importante papel na definição dos rumos da política de Estado em matéria educacional no País. Contudo, o FNE tem caráter consultivo e, nesse sentido, a portaria de sua criação não esclarece quais seriam os canais de articulação com os órgãos deliberativos do sistema educacional de modo que as diretrizes emanadas das conferências se consubstanciassem em política pública.

Em relação ao recorte deste estudo sobre as condições objetivas de trabalho docente como uma das dimensões da qualidade da escola pública, destacamos parte do documento da CONAE (2010), extraída do eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação.

Nesse sentido, articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a **criação de um plano de carreira específico para todos/as os/as profissionais da educação que abranja: piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho;** e definição de um número máximo de estudantes por turma, tendo como referência o custo aluno/a - qualidade (CAQ). Um passo na conquista dos direitos acima mencionados foi a recente Lei nº. 11.738/ 08, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, que estabelece piso salarial nacional de R\$ 950,00 para os/as professores/as da educação básica, com formação em nível médio e em regime de, no máximo, 40h semanais de trabalho, passando a vigorar a partir de 2009. Além disso, a Lei deliberou sobre outro aspecto que também interfere positivamente na qualidade da educação: melhores condições de trabalho. Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes. Tais medidas devem avançar na perspectiva de uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse e piso salarial de R\$ 1.800,00, atribuindo-se duas vezes o valor do piso salarial, para professores com dedicação exclusiva. (CONAE, 2010, p.97, grifo nosso)

Pelo que pudemos apreender várias demandas voltadas para a formação e valorização dos professores apontadas neste documento permanece na agenda de lutas pela qualidade da escola pública. A aprovação dos novos planos de carreira ainda permanece um desafio em vários estados e municípios brasileiros. Em relação ao PSPN, Jacomini et al (2020, p.2) afirma que

A aprovação do PSPN em lei se deu um ano após o previsto (BRASIL, 2008). Esse fato, contudo, não significou a imediata incorporação e ampliação de direitos docentes. Ao contrário, ao ser questionada por governadores por

meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), a lei do Piso transformou-se em contenda federativa que só veio a ser parcialmente resolvida em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ação e deu ganho de causa à União. Perante isso, estados e municípios deveriam pagar o PSPN e garantir demais direitos docentes (BRASIL, 2008; 2013). Em abril de 2020, em novo julgamento de aspectos do PSPN, o STF reconheceu que a jornada de trabalho docente deve ser composta por 2/3 de trabalho em interação com alunos e 1/3 em atividades de apoio à docência.

Finalizamos este tópico destacando que após assumir a presidência Michel Temer em 2016, houve a aprovação da EC n. 95/2016 que inaugurou um contexto de forte austeridade fiscal, ao congelar os gastos públicos federais por vinte anos, (re)colocando, desde então, velhos e novos desafios aos sistemas de ensino do País. Além do aspecto do contingenciamento de recursos, uma agenda de contrarreformas educativas foi sendo aprovada também no governo seguinte comprometendo as metas do PNE-2014-2024, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) das três etapas da educação Básica, dentre outras.

O FNE foi dissolvido na prática pelo Ministro Mendonça Filho em abril de 2017. A Portaria n. 577/2017 é um retrocesso pois atinge a composição do FNE e esvazia sua função de monitoramento e avaliação do PNE, bem como a coordenação e articulação das CONAE (s).

Conforme documento da Conferência Nacional Popular de Educação,

o FNE, desconfigurado com a destituição de grande parte das entidades que o compunham, e que teve alterada unilateralmente sua composição e atribuições pelo ilegítimo governo Temer, a partir da publicação do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017, da Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017, estabelecido pela Lei 13.005/2014, desconstruindo, com isso, a CONAE 2018. Em 2016, após o golpe parlamentar, jurídico e midiático e as políticas de restrição dos direitos sociais, as entidades do campo popular criaram o FNPE. Além da participação nas referidas conferências, as entidades do FNPE protagonizaram importantes movimentos de resistência na defesa da educação pública democrática na forma de greves de trabalhadores da educação, nas emblemáticas ocupações estudantis e em diferentes formas de

debates, encontros e proposições que têm permitido a constante resistência frente ao privatismo, financeirização e conservadorismo que atacam o direito à educação e os direitos de trabalhadores/as. A mobilização social em torno da democratização da educação de modo a assegurar o efetivo exercício do direito público de todos/as a ela, tem uma pauta importante de lutas, que hoje ganha centralidade diante do agravamento da conjuntura de ataque direto à democracia e aos serviços públicos e de favorecimento da privatização em todos os níveis e setores. (CONAPE, 2018, p.1)

A intenção desta portaria foi retirar as entidades que defendem a educação pública democrática e manter aquelas alinhadas ao governo e que não ofereceriam resistência a aprovação das contrarreformas citadas. É neste contexto apresentado, que nos encontramos neste momento, de mobilização das entidades e importantes movimentos de resistência na defesa do direito à educação, pela qualidade da escola pública e pela valorização dos profissionais da educação. Nos tópicos seguintes abordamos os dados obtidos sobre as condições de trabalho dos professores da Diretoria de Ensino de Marília.

13.2. Perfil Docente da DRM

Apresentamos na sequência os dados específicos sobre os docentes que atuaram nesta Diretoria nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) no ano de 2019. Apresentamos o número de docentes por município desta Diretoria, perfil docente, sua formação inicial e continuada, suas condições de trabalho, carga horária, remuneração, entre outros aspectos. Utilizamos os dados documentais do INEP e resultados do questionário eletrônico *google docs*.

Tabela 1: Número de docentes dos anos finais do EF da DRM

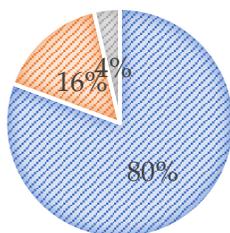
Município	Número de Docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental										
	Localização e Dependência Administrativa										
	Total	Urbana					Rural				
Total		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Álvaro de Carvalho	19	19	-	19	-	-	-	-	-	-	-
Alvinlândia	14	14	-	14	-	-	-	-	-	-	-
Echaporã	23	23	-	23	-	-	-	-	-	-	-
Fernão	10	10	-	10	-	-	-	-	-	-	-
Gália	19	19	-	21	-	-	-	-	-	-	-
Garça	156	156	-	113	-	50	-	-	-	-	-
Júlio Mesquita	22	17	-	17	-	5	-	-	-	-	-
Lupércio	26	26	-	26	-	-	-	-	-	-	-
Marília	717	477	-	476	1	246	34	-	34	-	-
Ocaçu	17	17	-	17	-	-	-	-	-	-	-
Oriente	20	20	-	20	-	-	-	-	-	-	-
Pompéia	71	50	-	50	-	24	-	-	-	-	-
Vera Cruz	38	38	-	38	-	-	-	-	-	-	-
Total				844							

Fonte: INEP (2019)

Buscando apresentar o perfil dos docentes desta DRM, apresentamos no gráfico 1, o gênero dos professores, no gráfico 2 sua faixa etária e no gráfico 3, o tipo de graduação realizada, a partir das respostas do questionário do *google docs*.

Gráfico 1: Gênero dos professores dos anos finais do EF em 2019

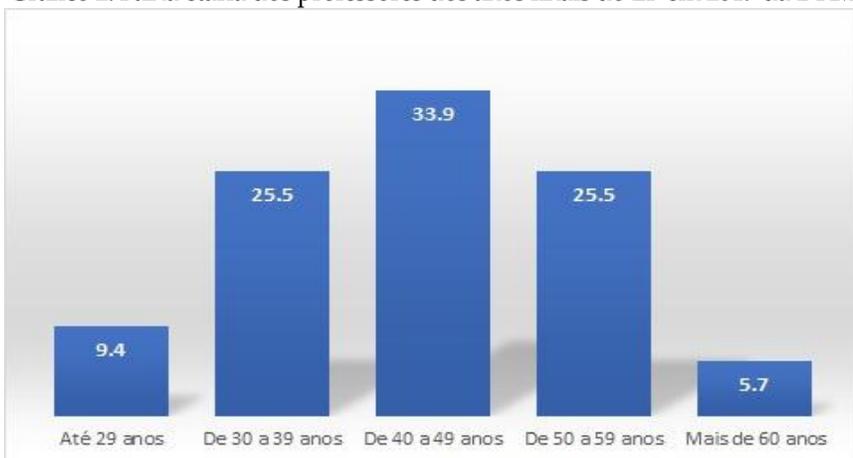
■ feminino ■ masculino ■ outros



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 1 apresenta o gênero dos professores que trabalharam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na Diretoria de Marília no ano de 2019, indicando a maioria (80%) do gênero feminino.

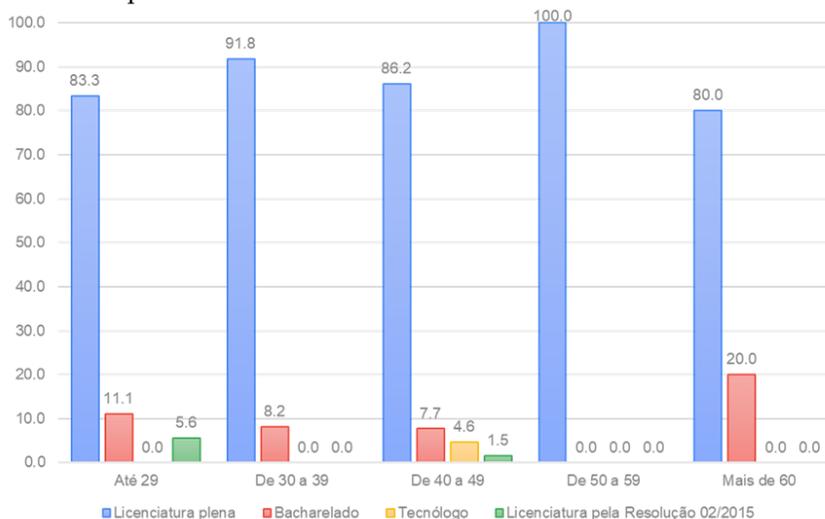
Gráfico 2: Faixa etária dos professores dos anos finais do EF em 2019 da DRM



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 2 indica que 65,1% dos professores possuem acima de 40 anos, pois 33,9% dos professores possuem entre 40 e 49 anos, seguidos por 25,5% que possuem entre 50 e 59 anos, e temos ainda 5,7% com mais de 60 anos.

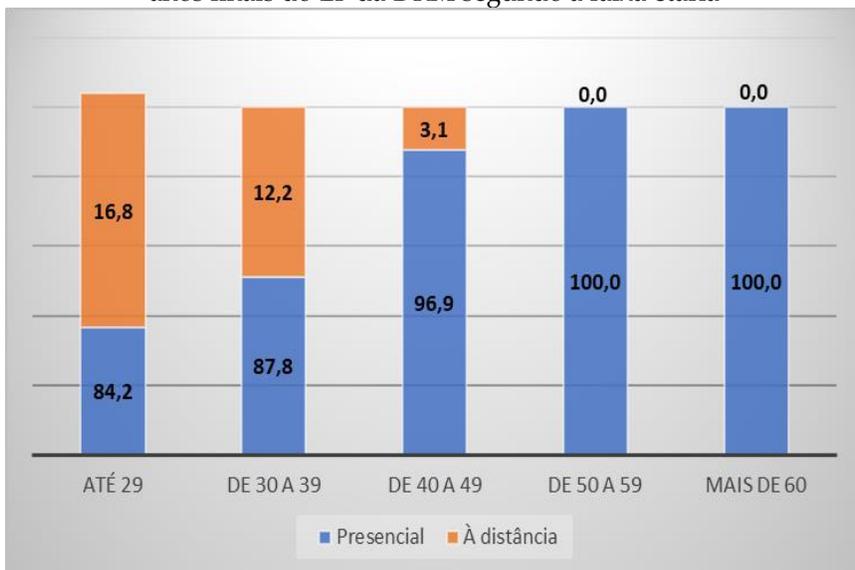
Gráfico 3: Formação inicial - Tipo de Graduação realizada pelos professores dos anos finais do EF em 2019 na DRM



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme o Gráfico 3, em todas as faixas etárias, a maioria teve como formação inicial a licenciatura plena nas mais variadas áreas. O Artigo 15 da Resolução CNE n.2/2015 permitiu que os cursos de segunda licenciatura tivessem carga horária mínima variável entre 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. (BRASIL, 2015) Portanto, alguns docentes que tinham a formação inicial no bacharelado, tecnólogo ou outras licenciaturas cursaram a Licenciatura em Pedagogia com carga horária reduzida a partir desta Resolução.

Gráfico 4: Forma que a graduação foi realizada pelos professores dos anos finais do EF da DRM segundo a faixa etária



O Gráfico 4 apresenta nas faixas etárias mais jovens o crescimento da formação inicial a distância, 16,8% na faixa etária até 29 anos, 12,2% na faixa etária entre 30 a 39 anos e 3,1% na faixa etária entre 40 a 49 anos. Consideramos importante este destaque, pois organizações como a ANFOPE¹ defendem que a primeira graduação deveria ser realizada presencialmente.

Apoiamos em Gatti; Barreto (2009) que abordam como teve início a implementação das licenciaturas à distância no país.

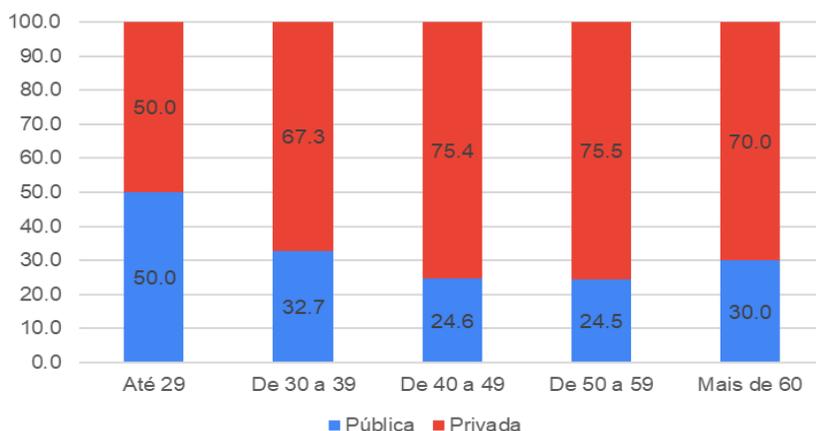
A expansão das licenciaturas à distância no país faz parte da política induzida pelo MEC que decorre da exigência de formação docente em nível superior e de estudos realizados em 2004 que estimavam uma demanda de formação docente para a educação básica de cerca de 875 mil vagas. Nesse ano o MEC convoca as universidades federais a oferecerem cursos de licenciatura à distância em Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia. Elas se organizam em consórcios e passam a atuar nas diferentes regiões. Em 2005, decreto presidencial determina a equivalência de

¹ Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

certificados e diplomas de EAD e de cursos presenciais, e em 2006 é criada a Universidade Aberta do Brasil, visando promover a formação inicial e continuada à distância de professores da educação básica. A UAB tem propiciado a articulação entre as IES, estados e municípios para expandir e interiorizar a oferta de nível superior a populações longe dos grandes centros. A reordenação do campo da EAD cria condições de crescimento acelerado da modalidade no setor público e no privado. De acordo com o Censo da Educação Superior, dos 107 cursos de licenciatura em 2004, passa-se a 408 em 2007; das 59 mil matrículas, salta-se para 369 mil, embora o número de vagas oferecido seja muito maior que o de matrículas. (GATTI; BARRETO; 2009, p.7)

Após apresentarmos os percentuais de professores mais jovens desta DRM que cursaram a formação inicial à distância, no próximo gráfico abordamos o setor em que foi realizada.

Gráfico 5: Instituição em que foi realizada a graduação dos professores dos anos finais do EF da DRM em 2019 segundo a faixa etária



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 5 indica na faixa etária mais jovem, ou seja, professores até 29 anos, 50% fez a formação inicial em instituição pública e 50% em instituição privada. A partir da faixa etária seguinte, de 30 a 39 anos, o percentual da formação inicial em instituição pública começa a cair 32,7%. Na próxima faixa etária, ou seja, de 40 a 49 anos, apenas 24,6% em instituição pública.

Entretanto, os dados do INEP de 2018, sobre o total de matrículas no ensino superior, indicam que o setor público é responsável apenas por 24,58% e o setor privado 75,42%. Estudo de Gatti; Nunes (2009) com dados de 2006, já apresentava o predomínio da oferta do curso de Pedagogia pelo setor privado.

De acordo com os dados obtidos no INEP, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados. No que diz respeito ao número de cursos, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos alunos matriculados estão nessas instituições. (GATTI; NUNES, 2009, p.11)

O percentual de matrículas no curso de Pedagogia aumentou de 56% em 2006 para 82,47% em 2018. Os dados recentes do INEP² (2018) apresentam o número total de matrículas no curso de Pedagogia de 747.890, sendo 131.118 (17,53%) públicas e 616.772 (82,47%) privadas.

Apresentamos na sequência os dados de formação inicial e pós-graduação dos docentes dos anos finais do EF desta Diretoria. (Tabela 2).

² Sinopse Estatística da Educação Superior (2018)

Tabela 2: Número de docentes nos anos finais do Ensino Fundamental Regular, por nível de escolaridade e formação acadêmica nos municípios pertencentes à DRM

Município	Número de Docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental Escolaridade e Formação Acadêmica									
	Total ^{1,8}	Fundame ntal	Ensino Médio	Ensino Superior ¹⁰						
				Graduação			Pós-Graduação			
				Total ⁹	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Álvares de Carvalho	14	-	-	14	14	-	-	1	-	-
Alvinlândia	16	-	-	16	16	-	-	4	-	-
Echaporã	21	-	-	21	21	-	-	6	-	-
Fernão	9	-	-	9	9	-	-	1	-	-
Gália	20	-	-	20	20	-	-	2	-	-
Garça	147	-	2	145	145	-	-	30	6	-
Júlio Mesquita	19	-	2	17	17	-	-	4	-	-
Lupércio	21	-	-	21	21	-	-	3	-	-
Marília	750	-	16	734	731	3	-	141	28	4
Ocaçu	14	-	-	14	14	-	-	3	-	-
Oriente	35	-	-	35	35	-	-	7	-	-
Pompéia	71	-	2	69	69	-	-	28	2	1
Vera Cruz	45	-	2	43	43	-	-	10	-	-

Fonte: INEP (2019)

Obs. Está incluído na tabela também os professores da rede privada, pois não tinha disponível a formação acadêmica apenas da rede estadual.

Em relação a formação inicial, 97,48% possuem graduação com licenciatura, 1,30% sem licenciatura e 1,22% com apenas formação no Ensino Médio. Apenas 26,74% dos professores desta DRM possuem pós-graduação. A maioria 80,84%, a pós-graduação *lato sensu*, ou seja, especialização. Professores com pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, 17,21% e 1,95% respectivamente.

Apresentamos a tabela 3 com a classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação.

Tabela 3: Classificação (%) dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica na DRM e na Rede Estadual (RE)

Grupos	Descrição	DRM	RE
1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	61.5	71.80
2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	3.9	5.10
3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	17.6	16.60
4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	11.1	2.70
5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	5.9	3.80

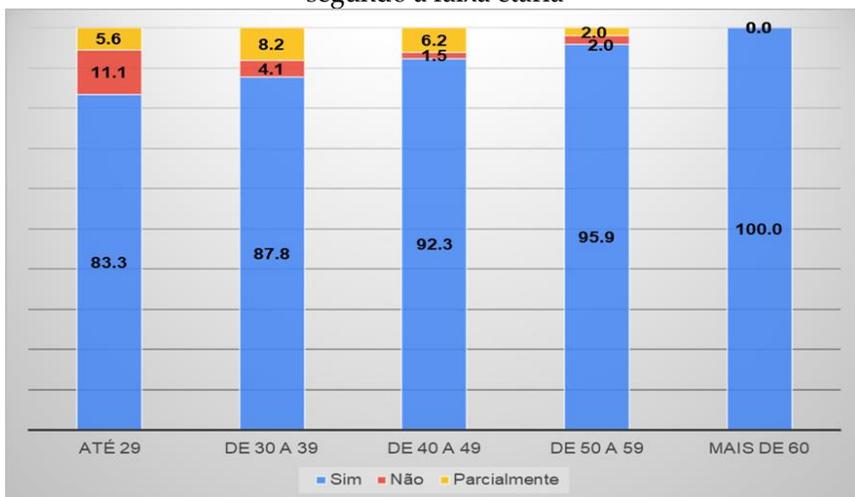
Fonte: INEP (2019).

Conforme a Tabela 3, na DRM, 61,5% das disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica são na mesma área da disciplina que leciona. Destacamos também que 17,6% das disciplinas, são ministradas por professores com formação em área diferente da área que lecionam e, ainda, 5,9% de disciplinas que são ministradas por professores sem formação em nível superior.

No questionário *google docs* enviado aos docentes, perguntamos sobre a sua formação inicial/continuada adequada às disciplinas ministradas.

Pelo gráfico 6, podemos observar que os docentes consideram a sua formação adequada às disciplinas ministradas. Na faixa etária de 40 a 49 anos que concentra o maior percentual de docentes (33,5% - gráfico 2) dos anos finais do EF nesta Diretoria, 92,3% consideram sua formação adequada à disciplina ministrada.

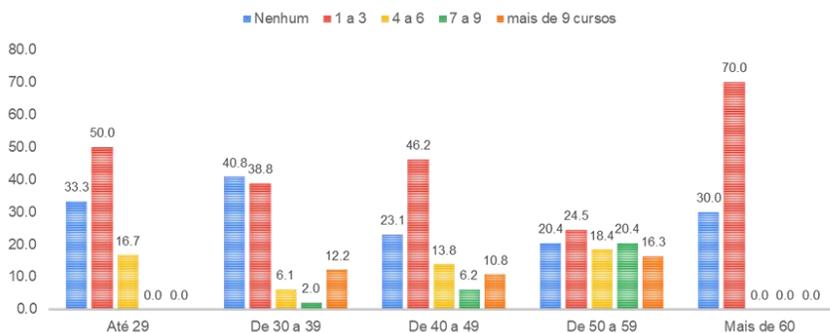
Gráfico 6: Docentes dos anos finais do EF da DRM quanto à sua formação inicial/continuada adequada as disciplinas ministradas, segundo a faixa etária



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outra questão abordada no questionário foi sobre a quantidade de cursos de formação continuada nos últimos anos.

Gráfico 7: Quantidade de cursos de formação continuada nos últimos 5 anos oferecidos pela DRM segundo a faixa etária



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pelo que pudemos apreender do gráfico 7, os cursos de formação continuada oferecidos pela DRM foram poucos nos últimos 5 anos. Mesmo assim, em todas as faixas etárias temos um percentual considerável de docentes que não fez nenhum curso nos últimos 5 anos, ou seja, 33,3% dos professores até 29 anos, 40,8% dos professores entre 30 a 39 anos, 23,1% dos professores entre 40 a 49 anos, 20,4% dos professores entre 50 a 59 anos, e 30% dos professores com mais de 60 anos. Queremos destacar a importância da formação continuada para os professores desta DRM, pois, conforme apresentado na tabela 2, apenas 26,74% possuem pós-graduação. Paro (2012) destaca a necessidade da formação continuada para os professores que estão na ativa.

[...] qualquer solução que se possa pôr em prática agora, para a formação regular de professores, não irá necessariamente atingir as centenas de milhares de mestres que hoje estão na ativa, e que reclamam medidas imediatas em termos de sua capacitação para um melhor desempenho de suas funções. Por isso, **nenhum sistema de ensino que pretenda enfrentar com realismo a questão da melhoria do ensino fundamental pode prescindir de um sistema de assessoria e de formação em serviço de seus docentes.** (PARO, 2012, p.594) (grifo nosso)

Portanto, pelo perfil docente apresentado, que possui baixo percentual com pós-graduação, o oferecimento de cursos de formação continuada é fundamental para o processo de qualificação dos docentes no desempenho de suas funções. Destacamos ainda as afirmações de alguns professores a partir do *google docs* que corroboram nossa afirmação.

- Interesse dos alunos e formação continuada dos professores”. (P.75, 2019).
- “Interesse dos alunos pelo estudo e formação docente”. (P.88, 2019)
- “Formação de professores, clima escolar e situação profissional dos docentes”. (P.102, 2019)
- “Precisamos de mais formação continuada, tanto online, quanto presencial, para que o nosso desempenho seja melhor para o processo ensino aprendizagem dos nossos educandos”. (P.141, 2019)

Após apresentarmos o perfil do corpo docente desta DRM e a necessidade de políticas de formação continuada voltadas para o processo de qualificação dos docentes em exercício, abordaremos na sequência a sobrecarga de trabalho e a rotatividade docente.

13.3. Sobrecarga de Trabalho e Rotatividade Docente

Buscamos neste tópico, evidenciar aspectos relacionados as condições de trabalho dos docentes desta DRM. A Tabela 4 apresenta o indicador de esforço docente. O indicador de esforço docente busca sintetizar em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de estudantes atendidos na Educação Básica.

Tabela 4: Indicador (%) de esforço docente das escolas da DRM e da RE

Níveis	Descrição	DRM	RE
1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno. escola e etapa.	0.1	0.6
2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno. escola e etapa.	5.1	8.0
3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	9.6	17.6
4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos. em uma ou duas escolas e em duas etapas.	54.6	51.4
5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos. em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	21.0	15.2
6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos. em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	9.6	7.2

Fonte: INEP (2019)

A Tabela 4 apresenta que o indicador de esforço docente nas escolas da DRM não diferiu da RE (Teste G³). A maioria das escolas estão classificadas no nível 4 (54,6%). O nível 4 indica que o professor tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Temos ainda (21%) de docentes desta Diretoria que estão classificados no nível 5, ou seja, professores que possuem mais de 300 estudantes e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas da educação básica.

Arelaro (2014) aborda as discussões relacionadas a jornada de trabalho do professor da educação básica. Segundo a autora:

[...] as discussões mais recentes sobre jornada têm reafirmado a necessidade de o professor ter uma única jornada e trabalhar somente numa escola, o que garante melhores condições de trabalho. Respeitando a diversidade e a especificidade das redes de ensino, a Resolução CNE/ CEB nº 2/2009 propõe que as secretarias de educação façam esforços no sentido de avançar rumo à jornada integral de 40 horas/semanais, com a vinculação do professor a uma única escola. De acordo com a LDB/96 e a Lei de Piso, a jornada de trabalho docente deve ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, correção de atividades, atendimento aos pais, formação continuada, desenvolvimento de trabalho coletivo na escola, entre outras atividades inerentes ao trabalho do professor. (ARELARO, 2014, p.201)

A questão da vinculação do professor a única escola vem sendo defendida a bastante tempo por entidades comprometidas com a educação pública de qualidade. Silva Júnior (1990) em seu livro intitulado “A escola pública como local de trabalho” já afirmava esta necessidade para que o professor pudesse criar vínculos com os alunos e a comunidade escolar em um único local de trabalho. Como não conseguimos avançar nesta pauta rumo à jornada integral de 40 horas/semanais em uma única escola, os dados da Tabela 4 indicaram que a maioria dos docentes desta

³ É um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas. (AYRES et al 2007,p.93)

DRM atuam em duas ou três escolas, e, portanto, temos como uma das decorrências, o pouco tempo de permanência dos professores em uma mesma escola. (Tabela 5)

Tabela 5: Nível de Indicador de regularidade do corpo docente nas escolas a partir da observação da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos nas escolas da DRM e da RE

Níveis do IRD	Descrição (tempo médio de permanência dos docentes nas escolas do País por nível do IRD)	DRM	RE
Baixa	Tempo médio de permanência de 1.5 anos nos últimos 5 anos	6.4	3.20
Média Baixa	Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos	85.1	67.80
Média Alta	Tempo médio de permanência de 2.5 anos nos últimos 5 anos	8.5	28.80
Alta	Tempo médio de permanência de 3.5 anos nos últimos 5 anos	0.0	0.20

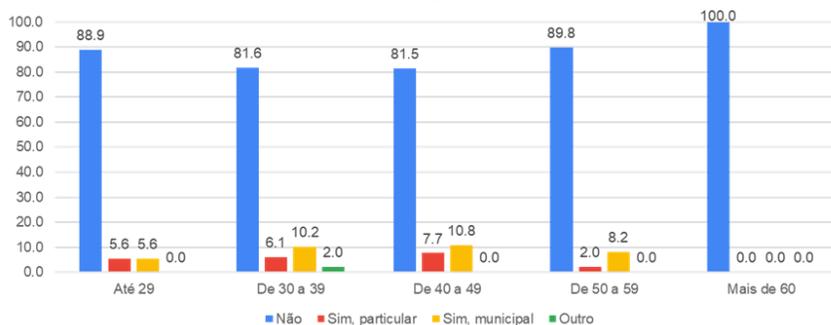
Fonte: INEP (2019)

O indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o docente e quanto mais próximo de 5, mais regular ele é. As escolas foram classificadas por níveis de regularidade de acordo com o IRD médio dos docentes da escola. A maioria das escolas apresentou “média baixa”, ou seja, 85,1% permanecem em uma escola 2 anos nos últimos 5 anos, ou seja, evidenciando a rotatividade dos docentes nas escolas da rede. Este aspecto compromete o entendimento do professor sobre o contexto onde a escola está inserida e as demandas da comunidade escolar. A DRM apresentou maior proporção no IRD “média baixa” e a RE maior no nível de IRD “média alta”. (Teste G)

Conforme Bauer, Cassetari e Oliveira (2017, p.957) “a rotatividade compromete a continuidade do trabalho pedagógico e a possibilidade do trabalho em equipe, o que, por sua vez, interfere na aprendizagem do alunos.”

Além do desenvolvimento da jornada de trabalho em várias escolas da rede estadual, trazemos professores que trabalham também em outra rede de ensino ou outro trabalho (gráfico 8).

Gráfico 8: Professores dos anos finais do EF segundo a faixa etária, que trabalham em outras redes/escolas além da estadual



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico 8 indica que 14,1% de professores trabalham também na rede municipal, na rede particular, ou em outro trabalho. Somente os professores com mais de 60 anos não desenvolvem atividade em outra rede ou outro trabalho.

13.4. A situação funcional e a remuneração docente na DRM

Em relação a situação funcional dos professores e ao número de alunos dos professores, apresentamos a tabela 6, a partir dos respondentes do questionário *google docs*.

Tabela 6: Situação funcional segundo a faixa etária dos professores dos anos finais do EF da DRM e número de alunos

Faixa etária	Situação funcional			Número de alunos			
	Efetivo	Estável	Temporário	Até 300	Entre 301 e 400	Entre 401 e 500	Mais de 500
Até 29	2 (11,1%)	-	16 (89,9%)	13 (72,2%)	1 (5,6%)	1 (5,6%)	3 (16,6%)
De 30 a 39	20 (40,8%)	5 (10,2%)	24 (49,0%)	29 (59,2%)	14 (28,50%)	4 (8,2%)	2 (4,1%)
De 40 a 49	40 (61,5%)	10 (15,4%)	15 (23,1%)	40 (61,5%)	17 (26,1%)	4 (6,2%)	4 (6,2%)
De 50 a 59	26 (53,1%)	10 (20,4%)	13 (26,5%)	32 (65,3%)	10 (20,4%)	4 (8,2%)	3 (6,1%)
Mais de 60	4 (40,0%)	-	6 (60,0%)	9 (90,0%)	-	1 (10,0%)	-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Tabela 6 indica que 38,74% dos docentes respondentes tinham contrato temporário em 2019, esta é a denominada categoria “O”. Nesta categoria, o professor é horista e não tem direito a férias e 13º salário.

Conforme Piolli e Rodrigues (2017), a Lei Complementar 1.093 de 16 de julho de 2009, criou a categoria “O” na rede estadual paulista e diferenciou o vínculo previdenciário. Para os autores citados “a criação de uma série de subcategorias foi essencial para implementação de um projeto que tinha finalidade aprofundar o processo de precarização das formas de contratação docentes e fragmentação da categoria” (PIOLLI; RODRIGUES, 2017, p. 51).

Destacamos ainda a afirmação dos autores de que

[...] A Lei 1.093/2009 abre um leque de possibilidades relacionadas aos seguintes pontos: a) local de trabalho pois, na maior parte dos casos, os docentes precisam lecionar em mais de uma escola e mudar várias vezes de escola ao longo do ano; b) jornada de trabalho uma vez que o número de aulas varia, aumenta ou diminui ao longo do ano e com ela o salário e; c) tempo de duração do contrato que por ser extremamente volátil não oferece segurança alguma ao trabalhador, mesmo depois de estabelecida a contratação. (PIOLLI; RODRIGUES, 2017, p. 61)

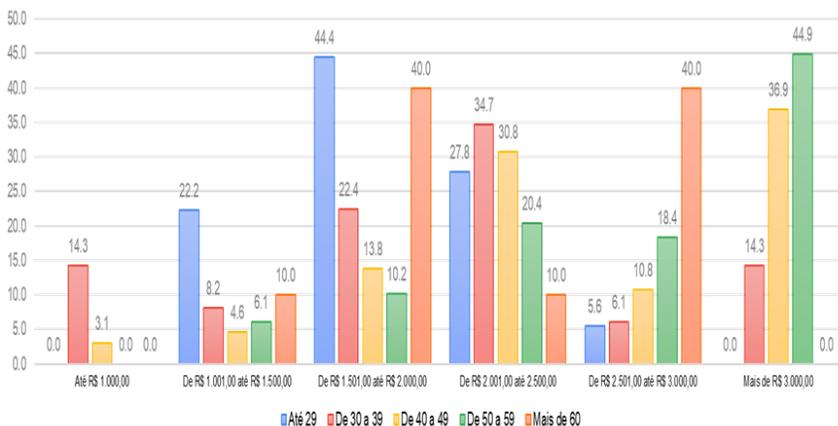
Portanto, em relação a situação funcional dos docentes da DRM, temos os 38,74% de docentes da categoria “O” que somente possuem remuneração no período contratado de aulas e sem um salário fixo, temos 48,16% de docentes que são efetivos e 13,08% que são os docentes que ganharam estabilidade com a legislação, a chamada categoria “F” da rede estadual paulista. Jacomini et al (2020) destaca o percentual alto de contratos temporários das redes públicas estaduais.

Além das condições de trabalho docente ainda mais precárias a que estes professores estão submetidos, tendo em vista que geralmente não fazem parte da carreira, essa forma de contratação, num percentual tão alto, 40% em 2019, desfavorece a formação de equipes de professores mais permanentes, elemento essencial para o desenvolvimento do projeto educativo das unidades escolares. (JACOMINI et al, 2020, p.15)

Especificamente sobre os professores contratados na rede estadual paulista, que é a maior do país, Jacomini et al (2020, p.15) apoiados em Quibao Neto (2015), Santos (2016), Quibao Neto e Santos (2018), destacam que “essa forma de contratação se apresenta como uma estratégia da administração pública para a contenção de gastos com pagamento de pessoal, considerando que a categoria de professores é normalmente a mais numerosa entre os servidores públicos”.

Retomando os dados da na DRM, em relação a jornada de trabalho dos docentes pesquisados, 54,2% possuem a carga horária completa (40h), 25,5% a carga horária básica (30h), 10,9% a carga horária inicial (20h), 4,7% a carga horária reduzida (12h), e o restante outra carga horária.

Gráfico 9: Faixa salarial dos professores dos anos finais do EF da DRM por faixa etária



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 9 apresenta que os professores que recebem a maior remuneração, ou seja, mais de R\$ 3.000,00 (três mil reais) por mês, possuem entre 50 e 59 anos, seguidos pelos professores entre 40 e

49 anos. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN¹) para o ano de 2020 é R\$ 2.886,24 (dois mil, oitocentos e oitenta e seis reais). O PSPN foi estabelecido para ser o “vencimento inicial” aos profissionais do magistério público na educação básica para a jornada de 40 horas semanais.

Os autores Sonobe, Pinto e Ribeiro (2018) apresentam que os prefeitos utilizam como principal argumento para o não cumprimento do PSPN, a insuficiência dos recursos do FUNDEB.

Levantamento do MEC feito em 2016 a partir de declarações dadas pelos próprios municípios indica que dos 5.570 municípios, 2.533 não pagavam o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regulamentado pela Lei nº 11.738/2008 e que visa servir como um patamar mínimo de remuneração. A principal justificativa para o não cumprimento do PSNP por parte dos prefeitos refere-se à insuficiência dos recursos do Fundeb para essa finalidade. Segundo a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) somente o pagamento do salário dos professores consome, em média, 78,4% dos recursos do fundo (G1, 2017 apud SONOBE; PINTO, RIBEIRO, 2018, p. 396).

Quando agregamos as faixas etárias temos como síntese da remuneração dos docentes da DRM:

- apenas 28,4% possuem vencimento de mais de R\$3.000,00;
- 12,6% possuem vencimento entre R\$ 2.500,00 até R\$3.000,00;
- 27,9% possuem vencimento entre R\$ 2.001,00 até R\$ 2.500,00;
- 18,9% possuem vencimento entre R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00;
- 7,4% possuem vencimento entre R\$1.001,00 até R\$ 1.500,00;
- 4,7% possuem vencimento até R\$1.000,00

Pelos valores apresentamos e identificamos a desvalorização da carreira do magistério apontada na remuneração dos professores. Destacamos ainda, as considerações de alguns professores desta DRM a partir do formulário *google docs*.

Deveríamos ter mais investimentos tanto no salário como na formação dos docentes. (2019, P.7)

¹ Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional.

O salário não é compatível com o nosso comprometimento para com os nossos alunos e com a educação. O professor é muito cobrado e não valorizado. O salário não é atualizado de acordo com a inflação, por isso está sempre defasado em detrimento de anos e anos que isso não acontece. Sr. Secretário peço encarecidamente sua sensibilidade para esta questão. (2019, P.18)
Remuneração insuficiente do professor. (2019, P.35)

Diante do exposto, pelo que pudemos apreender das falas dos professores, há um descontentamento generalizado com a remuneração. Estudo do INEP do ano de 2014 traz a média de remuneração da educação básica. Conforme o INEP, o estudo “foi feito a partir do cruzamento das bases de dados do Censo Escolar com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e da Previdência Social”. (BRASIL, 2014). O levantamento mostrou uma população de 2.080.619 professores e a seguinte remuneração média:

REMUNERAÇÃO MÉDIA PONDERADA POR CARGA HORÁRIA
PADRONIZADA PARA 40H SEMANAIS – BRASIL – 2014

Rede de ensino	Número de docentes	Média padronizada 40 horas semanais	Média de horas semanais do contrato
Federal	23.921	R\$ 7.767,94	39,3
Estadual	717.144	R\$ 3.478,42	31,1
Municipal	1.065.630	R\$ 3.116,35	30,6
Público	1.806.695	R\$ 3.335,06	30,9
Privada	377.700	R\$ 2.699,33	30,2

Fonte: INEP

Conforme o estudo citado, a remuneração média das redes estaduais para 40 horas semanais era de R\$ 3.476,42 no ano de 2014. Segundo Sonobe; Pinto; Ribeiro (2018) as políticas de fundos são importantes na discussão acerca da remuneração, uma vez que tanto o Fundef², quanto o Fundeb³, preveem a aplicação mínima de 60% de seus recursos para o pagamento do pessoal do magistério. Conforme evidenciamos no decorrer deste estudo, o FUNDEB necessita da complementação de recursos da União de quase 5 vezes a mais do que o disponibilizado⁴ para chegar ao valor

² Regulamentado pela Lei nº 9.424/96.

³ Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.

⁴ Conforme dados já citados da FINEDUCA (2016)

estabelecido pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) (Parecer CNE/CEB n.8/2010). Buscamos enfatizar que se 60% dos recursos do FUNDEB são utilizados para o pagamento do magistério, se não elevarmos os recursos do fundo, não teremos aumento na remuneração dos professores. Destacamos ainda, com a contribuição de Pinto (2015), que reitera o papel da União no financiamento da educação básica. Para o autor:

A única forma de viabilizar essa expansão será mediante um novo pacto federativo no qual a União passe a ter um papel mais proeminente no financiamento da educação básica. Embora os recursos dos estados e dos municípios não se limitem aos valores disponibilizados pelo Fundeb, simulações com os dados de 2008 da Secretaria do Tesouro Nacional mostram o impacto insignificante das receitas próprias de impostos nos municípios com menos de 50 mil habitantes (90% do total de municípios brasileiros), em que elas representam 11% da arrecadação total. Assim, o potencial de recursos para esses municípios é de, no máximo, 25% além daqueles disponibilizados pelo Fundeb. Portanto, **a iniciativa está nas mãos da União, e o Fundeb ainda é o melhor meio para viabilizar uma mudança de qualidade na educação brasileira**. Para tanto, contudo, é importante começar desde já a se pensar em mudanças (PINTO, 2015, p.114) (grifo nosso).

O estudo de Pinto (2015) evidencia que estados e municípios possuem limitado potencial de recursos para a educação além do FUNDEB, e que cabe a União, através deste fundo, a viabilização da qualidade na educação brasileira. Destacamos ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) dedica quatro metas à valorização dos profissionais da educação (15,16, 17 e 18) determinando que todos tenham formação em nível superior obtido na área em que lecionam com um plano de carreira adequado. Define ainda que, até 2023, 50% dos professores possuam pós-graduação.

O PNE prevê que até 2020, que os profissionais do magistério da rede pública tenham seu rendimento médio equiparado àquele dos demais profissionais com nível de formação equivalente. Segundo Nota da Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação (FINEDUCA), “em 2018, a

remuneração média dos professores com formação em nível superior para uma jornada de 40 horas semanais era de R\$ 3.658 por mês. Ou seja, 24% menor do que a remuneração média dos demais trabalhadores R\$ 4.813”. (FINEDUCA, 2020, p. 8)

Ressaltamos também que a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (do teto dos gastos públicos) que congelou os gastos sociais, entre eles a educação, pelo prazo de 20 anos, inviabilizou a realização da meta 17, ou seja, a equiparação salarial, dentre outras metas do PNE, pois, seria necessário o aumento substancial no repasse da União ao FUNDEB para impactar a remuneração dos professores da educação básica.

Conforme a Nota da FINEDUCA citada,

[...] seja pela natureza da atividade educacional, ou pelo histórico da execução orçamentária referente ao pessoal, pelas evidências de desvalorização salarial dos professores do setor ou pela demanda de expansão das matrículas, pode-se concluir que é necessária a destinação de pelo menos 70% dos recursos do FUNDEB para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (FINEDUCA, 2020, p.9)

Considerações Finais

Entendemos que a combinação destes aspectos abordados tais como: formação continuada insuficiente, sobrecarga de trabalho, rotatividade do professor em várias escolas, percentual significativo de contrato temporário e a baixa remuneração dos professores evidenciam as condições objetivas insatisfatórias nesta Diretoria estudada para o desenvolvimento do trabalho docente. Conforme apresentado, a aprovação da Emenda 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos, deve aprofundar a crise de financiamento no setor educacional e precarizar ainda mais as condições objetivas da escola pública.

Reiteramos a necessidade da discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se

reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe. Portanto, defendemos efusivamente a importância de recuperar ou introduzir na escola, um debate mais amplo sobre a qualidade que envolva olhar tanto para as dimensões que a constituem, ou seja, na direção da qualidade social referenciada na formação humana, bem como as condições objetivas garantidoras da realização de seu projeto educativo que implicam não desconsiderar as condições de trabalho dos docentes oferecidas como este estudo buscou fazer para instrumentalizar um debate mais robusto na Diretoria de Ensino estudada.

Referências

- ARELARO, L.R.G.; JACOMINI; M.A.; SOUZA, N.A.; SANTOS, K.A. Condições de Trabalho Docente: uma análise da correria na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília, v.95, n.239, p.197-217, jan./abr.2014.
- AYRES, M.; AYRES Jr., M.; AYRES, D. L.; SANTOS, A. de A. dos S. *BioEstat: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas*. Belém: Sociedade Civil Mamirauá: MCT-CNPq, 2007.
- BAUER, A.; CASSETARI; N.; OLIVEIRA, R.P. Políticas docentes e qualidade da educação : uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.25, n.97, p.943-970, out./dez.2017.
- BRASIL. *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 20 dez 2019.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 8, de 05 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <<http://portal>.

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192> Acesso em: 20 dez 2019.

BRASIL. INEP. *Inep divulga estudo sobre salário de professor da educação básica (2014)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/50471-inep-divulga-estudo-sobre-salario-de-professor-da-educacao-basica>> Acesso em 20 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 13 out 2015.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>> Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. INEP. *Sinopse Estatística*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas> Acesso em 15 jan. 2020.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. *Documento Final*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação 2018. *Documento Final – Plano de Lutas*. Disponível em: <https://fnpe.com.br/documento-final-plano-de-lutas-da-conape-2018-esta-disponivel/> Acesso em: 20 ja. 2020

FREITAS, L.C.. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 963–987, 2007.

FINEDUCA. *Nota Não é hora de retroceder no FUNDEB!* 2020. Disponível em: <https://fineduca.org.br/2020/07/20/nao-e-hora-de-retroceder-no-fundeb/> Acesso em: 20.08.2020.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

JACOMINI, M.A.; BASSI, M.E.; FERNANDES, M.D.E.; ROLIM, R.M.G.; CAMARGO, R.B. Contribuições para um Balanço do FUNDEB: redistribuição de recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente. *Revista FINEDUCA*. Porto Alegre, v.10, n.22, p.1-22, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; DOURADO, L. F.; CABRAL NETO, A.; CURY, C. R. J.; OLIVEIRA, J. F.; PINTO, J. M. R.; VIEIRA, L. M. F.; MACHADO, M. M.; GOMES, N. L. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.47, p.483-492, maio/ago., 2011.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E.A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez. 2016.

PARO, V. H. Trabalho Docente na escola de ensino fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.42, n.146, p.586-611, maio/ago. 2012.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Tempe, v.22, n.19, p.1-20, abr./2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014>> Acesso em 11 jan 2019.

- PINTO, J. M. de R. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. *Em Aberto*. Brasília, n.93, p.101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2460/2417> Acesso em 27 dez 2019.
- PIOLLI, E.; RODRIGUES, D.V. As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007-2010). *Impulso*. Piracicaba, v.27, n.68, p.49-63, jan./abr. 2017.
- QUIBAO NETO, J. *Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- QUIBAO NETO, J.; SANTOS, J. B. S. O contrato temporário como estratégia de administração pública na rede estadual de ensino de São Paulo. In: *ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA*, 6, 2018, Campinas. Anais... Campinas: FINEDUCA, 2018.
- SANTOS, J. B. S. dos. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
- SONOBE, A.K.; PINTO, J.R.M.; RIBIRO, J.M.C. Análise da evolução dos gastos por aluno em alguns estados brasileiros, suas respectivas capitais e sua relação com o FUNDEB. *RBP AE*. Goiânia, v.34, n.2, p.395-411, maio/ago.2018.
- SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.) *Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência*. Uberlândia: Navegando, 2017, p.83-100.

SORDI, M. R. L.; OLIVEIRA, S.B.; SILVA, M.M.; BERTAGNA;
R.H.; DALBEN, A. Indicadores de Qualidade Social da escola
Pública: avançando no campo avaliativo. *Estudos em Avaliação
Educativa*. São Paulo, v.27, n.66,p.716-753,set./dez.2016.

TERCEIRA PARTE

**RELEITURA DA AVALIAÇÃO DAS E PARA AS
APRENDIZAGENS EM TEMPOS PANDÊMICOS:
é possível qualidade social no ensino remoto emergencial?**

Mara Regina Lemes De Sordi¹

Luana Costa Almeida²

Sandra Cristina Tomaz³

Todos os dias quando acordo

Não tenho mais

O tempo que passou

Mas tenho muito tempo

Temos todo o tempo do mundo

(Renato Junior Manfredini, 1986)

Introdução

Tempos insólitos... Tempos pandêmicos.... Parece sensato aceitar que a pandemia impactou profundamente nossas vidas em

¹ Professora associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE/UNICAMP). E-mail: maradesordi14@gmail.com

² Professora adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) na Unicamp e líder do LOED na UFSCar. Estuda a organização do trabalho pedagógico a partir da relação escola–entorno social, além de desigualdades educacionais e processos de avaliação educacional. E-mail: luanaca@ufscar.br

³ Supervisora educacional na rede municipal de Campinas, São Paulo-Brasil, atua há 33 anos na educação básica pública. Mestre (Unisal) e doutora (Unicamp) em Educação, é pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) na Faculdade de Educação-Unicamp. E-mail: sctomaz4@gmail.com

diferentes âmbitos. Como cidadãos assistimos, assustados e com muita dor, o expressivo crescimento do número de vidas humanas ceifadas por uma doença ainda não compreendida e tentamos aceitar nossa impotência pessoal de conviver com encaminhamentos dissonantes e, por vezes, polêmicos decididos por diferentes autoridades.

De uma hora para outra passamos a nos interessar pela leitura de gráficos, ávidos por constatar a presença da curva descendente, mesmo que ainda longe da esperada base zero, capaz de nos devolver a esperança de retorno a uma suposta normalidade.

A qual normalidade nos reportamos, parece necessário esclarecer. A experiência pandêmica nos lembrou da fragilidade da existência humana e escancarou as enormes assimetrias sociais com as quais convivíamos, meio que anestesiados, naturalizando uma realidade cruel na qual nos enxergávamos salvos e individualmente imunes. Este normal parecia ser algo que nos seria devolvido em mera questão de tempo. Ledo engano. Muitos desdobramentos pessoais, familiares, sociais, éticos, humanitários e profissionais acordaram-nos pela dor. Diante de posturas negacionistas, vimos descortinar-se um presente com gosto de ausência de futuro.

O ano de 2020 passou sem que tivéssemos vivido do jeito esperado e é necessário extrair dele lições para que a dor coletiva não seja em vão, nem a percepção de sua existência anestesiada. O tempo passou a ser um elemento de incômodo, pondo a prova nossa capacidade de resistir, não desistir e não naturalizar a dor, o desespero e a morte. Subvertido nosso modo de vida, nossos processos de trabalho viram-se envoltos por desafios até então impensados.

Souza Santos (2020), nos lembra que o distanciamento social impõe um necessário recolhimento, mas os que não se rendem ao imobilismo depressivo, sabem exercitar suas angústias, ao invés de a elas sucumbir e acabam construindo no isolamento um campo fecundo para a criatividade e para a reflexão em profundidade. A necessária reinvenção de nosso *modus vivendi*, individual e coletivo, parece nos desafiar de modo diuturno.

No que toca ao nosso exercício laboral como profissionais da educação, fomos instados a atuar de modo a atenuar as repercussões sobre as aprendizagens dos estudantes, advindas da suspensão das atividades presenciais. Reorganizar o trabalho pedagógico se fez preciso e de muitas e diferentes formas esse movimento foi sendo experienciado pelos coletivos escolares (ALMEIDA, DALBEN, 2020). A implementação do ensino remoto emergencial⁴, tanto na educação básica como na educação superior, passou a nos desafiar no sentido de desenvolvê-lo de forma congruente com as concepções de qualidade educacional concebidas e planejadas para o ensino presencial, ainda que assumindo as limitações impostas pelo contexto.

É importante destacar que mesmo no ensino presencial, o entendimento de qualidade educacional nunca foi questão consensual entre professores e gestores. Transitando entre a defesa da qualidade mercadológica e da qualidade social, observávamos nos projetos político-pedagógicos muito conflito acerca das escolhas e de suas repercussões na formação humana dos estudantes.

Tais tensões foram transpostas para o ensino remoto emergencial e, por sua natureza, nele intensificadas. Tomado em nossas realidades institucionais como a solução imediata para problemas educacionais já existentes e amplificados com a pandemia, e a despeito de ser a forma possível de darmos continuidade ao trabalho educacional em tempos de suspensão de atividades presenciais, o ensino remoto emergencial dentro de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada deveria ser

⁴ O debate no campo educacional tem consolidado o entendimento de que o uso da expressão Educação a Distância (EAD) para as iniciativas propostas com a suspensão das atividades presenciais não é apropriado, considerando sua natureza e efetivação. Passou-se então a utilizar na área educacional a expressão “ensino remoto” para designar as ações praticadas. Como explicitam HODGES et al. (2020) o debate acerca da terminologia adequada às atividades remotas propostas em meio à crise é ponto importante de discussão e na comunidade acadêmica o “ensino remoto emergencial” surgiu como um termo alternativo usado para estabelecer um claro contraste com o que se conhece como EAD.

tomado como mitigador das perdas causadas pela suspensão das atividades presenciais em andamento e não como substituto delas.

Esse movimento engendrado no interior das escolas e universidades se desenrolou de forma célere e nem sempre com fins devidamente identificados, definidos ou planejados. Mobilizados diante deste “novo (a)normal”, foi-se consolidando a busca por formas de ingresso no universo das novas tecnologias da informação e da comunicação – TICs. Docentes, Gestores e outros profissionais da educação procuraram informações e formações que visavam à preparação para o trabalho virtual.

Em uma lógica mais alinhada à qualidade mercadológica, ações das redes de ensino/cursos e da universidade acabaram por assumir uma postura mais imediatista e nem sempre crítica em relação à preparação dos sujeitos para atuação. As formações implementadas quase sempre se voltaram a treinamentos para o uso das tecnologias digitais, amalgamados por discursos de garantia das aprendizagens sem, todavia, problematizar quais “aprendizagens” estavam em jogo e a quem elas seriam garantidas.

O discurso de “direito às aprendizagens” a ser garantido às crianças e jovens para que o ano letivo não fosse “perdido” ecoava, não sem contradições e interpelações, dentro das mais diversas instituições. Polêmicas sobre a natureza das aprendizagens que hipoteticamente estavam sendo asseguradas, que conteúdos estavam sendo trabalhados ou ainda sobre que dimensões da qualidade estavam sendo possibilitadas tencionaram os coletivos, reunidos então de forma virtual.

Ganharam visibilidade as questões do acesso diferenciado dos estudantes às diferentes plataformas propostas; a intensificação do trabalho docente decorrente dos desafios do *home office*, sem contar o desgaste emocional e físico decorrente das duplas ou triplas jornadas e dos intermináveis *meetings* que cresceram ao medo da doença e da morte, sentimento de fragilidade e até de incompetência nos profissionais da educação; os desdobramentos da alfabetização digital aligeirada no trabalho pedagógico; as

dimensões da qualidade educacional priorizadas/sosegadas; os desafios da gestão do tempo e as repercussões da *infoexclusão*.

Em meio a esse turbilhão de mudanças e desafios, o ensino presencial para o qual planejaram suas ações docentes teve que ser adaptado para outra modalidade com a qual não tinham muita familiaridade e sequer, em muitos casos, simpatia. Mas, como esperado, este problema não poderia ser discutido e solucionado exclusivamente com a introdução de novas TICs nos processos pedagógicos. Nesse cenário, professores e gestores comprometidos com a qualidade social da educação começaram a recuperar seu protagonismo e, superando os receios da alfabetização digital, passaram a mudar o rumo do debate.

A nova organização da escola em contexto pandêmico ainda se desenhava, mas o cenário externo e interno à escola mostrou-se fortemente dependente da mediação dos professores e gestores e estes, quando imersos em uma lógica inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, optaram por outros rumos para a construção de seu trabalho. Este movimento revelou-se crucial para que as atividades síncronas e assíncronas não se convertessem simplesmente em uma nova versão do tecnicismo educacional (FREITAS, 2014) aceitável em uma lógica de qualidade mercadológica, mas não dentro da lógica da qualidade social.

A candente questão acerca da qualidade educacional e sua necessária adjetivação como mercadológica ou social, levou os professores a interrogarem-se sobre os inúmeros sentidos do projeto educativo da escola em tempos pandêmicos. Para alguns professores e gestores, o retorno a este debate foi providencial, para outros, pura perda de tempo. Inúmeras problematizações vieram à tona e disputaram espaço.

E, dentro desse cenário complexo e desafiador, a avaliação das aprendizagens dos estudantes, como categoria do trabalho pedagógico, não poderia passar incólume. A defesa pública inicialmente adotada pelo Ministério da Educação da manutenção das avaliações externas em larga escala foi sendo questionada. Em sua esteira, o debate sobre os rumos do ano letivo também ganhou

novos contornos e a aprovação ou reprovação foram recolocadas em discussão. E tão logo foi possível, (re)surgiram as inquietações acerca do que muda/permanece quando se avalia no contexto do ensino remoto emergencial, repetindo inseguranças igualmente comuns na sala de aula convencional, mas potencializadas pela falta de preparo e reflexão sobre a modalidade não presencial.

Nessa perspectiva e preocupado com os contornos educacionais em tempos pandêmicos, o presente texto problematiza, inicialmente, os desafios da avaliação no ensino remoto emergencial reportando-os às reconhecidas dificuldades ainda presentes na avaliação presencial que envolvem as díades: qualidade social e qualidade mercadológica; educação e instrução, processo e produto. Na sequência, discute eventuais potencialidades do ensino remoto emergencial em relação ao trabalho pedagógico revisitado à luz da qualidade social da educação pública e a relevância da avaliação como possibilitadora de novas aprendizagens que extrapolem os aspectos cognitivos, apresentando elementos para que a avaliação formativa possa ser reconhecida como valor inegociável de um projeto educativo emancipatório, independente da modalidade em que este se apresenta, rechaçando a lógica mercadológica como signo de uma boa educação pública.

14.1. O lugar da avaliação das e para as aprendizagens dos estudantes: entre a qualidade social e a qualidade mercadológica

Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
(Renato Junior Manfredini, 1986)

Conforme Freitas et al (2009) indicam no livro “Avaliação Educacional, caminhando pela contramão”, a avaliação educacional ocorre em três níveis - aprendizagem, institucional e de sistemas - os quais estão presentes no cotidiano escolar e se

influenciam mutuamente, tendo impacto nas trajetórias escolares dos estudantes e das escolas.

Focaremos nossa atenção mais diretamente na avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens, distinção feita por Fernandes (2009) e por nós partilhada em que se observam os sentidos esperados da avaliação e que rompe com o distanciamento e neutralidade diante do trabalho do estudante (avaliação das aprendizagens) remetendo a uma finalidade educativa (para produzir aprendizagens). Associada a esta preocupação, advogamos que a avaliação deve estar atenta às aprendizagens indicadas como significativas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos/escolas. A avaliação para as aprendizagens implica ato de escolha e assim é compreendida como categoria política à qual se acrescenta a inescapável dimensão técnica. Tais escolhas nos aproximam, em menor ou maior medida, da qualidade mercadológica ou da qualidade social.

Ao falarmos em avaliação de ensino-aprendizagem a primeira coisa que passa pela cabeça da maioria das pessoas são as provas, as notas, a aprovação e a reprovação e embora esses sejam elementos associados ao campo da avaliação educacional, não deveriam ser colocados como indicativos dela. A avaliação compreende um processo muito mais amplo e complexo que, ao contrário desses elementos, não deveria estar ligado diretamente com o final do percurso, mas com todo o processo, desenhando possibilidades de continuidade da caminhada. E mais do que isso, a avaliação referencia-se por uma imagem de futuro que explicita concepções de Homem, Mundo e de Educação que iluminam e dão sentido ao processo, capaz de garantir-lhe coerência e propósitos educacionais mais amplos e multidimensionais (qualidade social) ou propósitos educacionais reducionistas e pragmáticos alinhados aos interesses do mercado (qualidade mercadológica).

Deriva daí que os juízos de valor presentes em quaisquer atos avaliativos e que fundamentam os processos decisórios, dialogam com determinada imagem de futuro e os compromissos desta com o desenvolvimento dos estudantes aproximando-se mais da

instrução (qualidade mercadológica) ou da formação humana (qualidade social). Por conseguinte, avaliar pressupõe intencionalidade, coerência e implicação.

Mas, o que vem a ser o processo de avaliação? Recorrendo a Luckesi (2002) poderíamos dizer que avaliar é fazer juízo de algo buscando dados/indicadores que nos auxiliem na tomada de decisões. Então, a avaliação se constitui na análise das situações e elementos que nos ajudam a retomar o planejado com vistas a efetivar os objetivos colocados. Trata-se de assumir uma determinada imagem de futuro e permeado pela avaliação, construir processualmente caminhos e ir caminhando.

De forma um pouco simplista, mas elucidativa: quando pensamos no planejamento educacional temos que romper com a herança do tecnicista de pensar a avaliação ao final do processo. Ela deve ser constituinte da organização do trabalho, alimentando os processos. E isso, embora já debatido há tempos no campo educacional, infelizmente, ainda não está colocado como realidade. A avaliação das e para as aprendizagens continua ocupando lugar periférico na ação docente, não condizente com a centralidade dessa categoria nas políticas educacionais. A avaliação é uma categoria de ação e isso a coloca numa relação dialética com os objetivos, a forma de entendimento desta díade permite antever que concepção de qualidade embasa nossa práxis.

Exercitada de diferentes maneiras e com naturezas distintas, a avaliação pode apresentar-se em diferentes perspectivas: diagnóstica, formativa e somativa (Hadji, 2001). Todas são encontradas e observadas no cotidiano das escolas, mas já temos consolidada na área educacional a defesa dos processos de avaliação formativa como os mais potentes para os processos de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa se destina a iluminar o olhar dos sujeitos sobre os processos de forma a que se possa tomar decisões que propulsionem as aprendizagens dos estudantes e, nesse sentido, tem por fim promover aprendizagens, considerando os (não)progressos do estudante em vários momentos e situações, sendo o erro um importante indicativo para

retomadas que devem ser exercidas pelos diferentes atores, convertendo-se em potencial oportunidade de aprender e afastando-se de fins classificatórios, simplesmente.

Hadji (2001, p. 165) explicita que “não há instrumento que não pertença à avaliação formativa. [...] O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido”. Isso exige, como bem pontua Hoffmann (2008), a criação de outra cultura avaliativa, a qual possa abarcar, para além da técnica, a dimensão relacional e ética do processo, buscando conjuntamente o caminho que nos leva a continuar a caminhada rumo ao objetivo almejado. O que, as pesquisas indicam, não tem sido fácil.

Na contramão de um uso mais formativo da avaliação e já vislumbrando seus dilemas, o artigo de Boldarine, Barbosa, e Annibal (2017) sobre a produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil, pontuou que muitos trabalhos da área indicam a permanência da avaliação como simples medida, sendo abordada de forma essencialmente técnica (o que, poderíamos inferir, a aproxima mais da dimensão somativa que da formativa). Os autores verificaram uma crescente apreensão com a maneira como a avaliação tem sido realizada, afirmando que os estudos indicam sérios questionamentos acerca do quanto e “se” a avaliação tem contribuído para o processo de aprendizagem dos estudantes. Na esteira desse questionamento, uma das preocupações expressas nas pesquisas é exatamente a tendência de se dar ênfase na melhoria dos resultados nas avaliações externas em larga escala, em detrimento de outros propósitos, fazendo com que os professores foquem nas habilidades e competências por elas testadas (que estão descritas na matriz dos testes padronizados), em prejuízo da assunção de um currículo escolar mais amplo.

Esse aspecto, unido a outras evidências já apresentadas na literatura da área, associam essa preocupação ao estreitamento curricular (GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, 2012; FREITAS, 2014; SOUSA; FERRAROTTO, 2017), à ênfase em apenas uma parcela dos estudantes (os professores acabam focando nos

estudantes que estão próximos da média) e às práticas de treinamento em detrimento de práticas de formação, dentre outros vários efeitos colaterais das políticas de avaliação de sistemas adotadas pelos diferentes governos (ALMEIDA; BETINI, 2015; MENEGÃO, 2016), ou seja, uma vinculação direta à lógica mercadológica em detrimento da lógica da qualidade social. Movimento que acaba por distanciar cada vez mais as práticas avaliativas dos professores da perspectiva formativa, tão almejada no campo da avaliação educacional. Reforça-se a importância de reconhecermos a indissociabilidade entre os três níveis de avaliação e das lógicas que hegemonomizam o campo. Reside aí nossa aposta nos processos de avaliação institucional como espaço de articulação micro/macro com possibilidades de contrarregulação.

Esta realidade contraditória não se restringe à educação básica e avança na mesma linha na educação superior. Cabe pensar que tais constrangimentos à efetivação da avaliação formativa, reforçando a importância dos resultados (avaliação somativa) ocasiona um desperdício da potência da avaliação como categoria do trabalho pedagógico capaz de funcionar como o fiel da balança, fazendo a diferença entre instruir e educar, sendo que a opção pelo educar é fundamental para marcar nossa concepção de qualidade, razão pela qual defendemos que a qualidade social referenciada na formação humana (BERTAGNA et al., 2020) deva ser tomada como nosso balizamento ético-epistemológico para discutir a avaliação das e para as aprendizagens, independente da modalidade de ensino.

Nesse sentido, a avaliação formativa não é simplesmente um rótulo a ser adotado no trabalho pedagógico. A aposta no processo gera compromissos e pauta-se no diálogo entre os sujeitos participantes que permite e convive com a multiplicidade de visões e o reconhecimento das diferenças. O lugar que ela ocupa em uma perspectiva histórico-crítica requer condições que garantam a coerência com um processo situado historicamente. Processo que precisa considerar, na formação, a prática social e reconhecer, na produção de aprendizagens, os estudantes, suas culturas, histórias, relações, seus diferentes pontos de partida e formas de caminhar.

Estudantes que devem ser conduzidos a pontos de chegada, que consistam na produção de melhoria social para todos (SORDI E SANTOS, 2020). A avaliação formativa ao ganhar envergadura no trabalho pedagógico inscreve a qualidade social da educação como possibilidade, pois busca a inclusão, valoriza a negociação e rechaça práticas eivadas de autoritarismo e de poder de uns sobre os outros, que resultam em classificação e submissão.

Em um esforço de síntese, cabe-nos registrar que a favor da cultura avaliativa vigente (que os educadores críticos pretendem desestabilizar) temos a tradição escolar que sequestrou da avaliação sua feição formativa e emancipatória, convertendo-a em ferramenta útil para o controle, a classificação e o disciplinamento dos estudantes. Trabalha-se motivado pela nota/índice e pouco se debate a natureza das aprendizagens que estão sendo incentivadas e mobilizadas. Essa lógica dialoga confortavelmente com a qualidade mercadológica, haja vista certa idolatria dos resultados mensuráveis aos quais se atribui, de modo ortodoxo, a expressão da qualidade desejada por todos, ainda que definida por alguns e, intencionalmente ou não, se prioriza o debate sobre avaliação no âmbito da sala de aula, esmaecendo as relações entre as instâncias avaliativas micro, meso e macro.

Tudo parece colaborar para a reiteração de lógicas de ação meritocráticas e para a aceitação tácita das políticas de responsabilização vertical⁵ como algo inexorável. Nesse contexto, a defesa intransigente de uma avaliação formativa aparece como uma estratégia contrarregulatória que desafia nossas decisões no cotidiano da escola e nos diferentes espaços educativos, contrariando a lógica vigente de modo efetivo e construindo, na relação com os estudantes, um processo de responsabilização

⁵ Responsabilização Vertical é entendida no presente estudo, como modelo de regulação da qualidade da escola caracterizada pela aceitação irrefletida de índices obtidos, geralmente em avaliações externas, com a culpabilização unilateral por eventuais “fracassos” recaindo sobre determinados atores sociais - escolas, professores e alunos - potencializando uma cultura de avaliação centrada no medo e favorecedora de dissimulações (SORDI, 2018).

participativa⁶ (SORDI; FREITAS, 2013). Esta perspectiva fomenta uma disposição para enfrentar as relações de poder, geralmente assimétricas, presentes na relação micro-meso-macro e professor-alunos e que, via de regra, contribuem para a ampliação das tensões no interior dos processos de avaliação.

Construir uma práxis avaliativa que desafie a lógica dos resultados e a crença meritocrática exige postura vigilante de todos os atores sociais e predisposição para leituras não ingênuas da realidade, legitimadas pela cultura escolar existente. Vigilância epistemológica para perceber a linha tênue que separa o discurso aparentemente homogêneo da defesa da qualidade que parece unir a todos, desconsiderando as diferenças marcantes entre propostas que defendem a qualidade mercadológica e a qualidade social como horizonte. Diferenças essas que afetam fortemente os valores que norteiam a avaliação, pois estabelecem os referentes de análise que esta tomará a si.

Tal problemática que atinge o ensino presencial, também impacta o ensino remoto emergencial, como seria previsível. E as inquietações sobre a avaliação no ensino remoto emergencial evidenciam o quanto a categoria da avaliação deve ser compreendida em sua totalidade implicando as formas de mediação que estão sendo postas em prática junto aos estudantes e os sentidos que a constituem.

⁶ Responsabilização Participativa – é entendida no presente estudo como modelo alternativo de regulação da qualidade da escola a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas coletivamente, articuladas ao projeto pedagógico da escola. Esse modelo assenta-se nas categorias da participação e da negociação com os atores sociais implicados, por meio de deliberação e assunção coletiva de objetivos e compromissos, a serviço de uma educação emancipadora. Constitui-se em exercício coletivo e formativo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano, encaminhamentos para superação e reflexão sobre o presente e o futuro (SORDI; FREITAS, 2013).

14.2. As lógicas (im)postas em tempos de pandemia: o que orienta o ensino remoto emergencial?

*Então me abraça forte
E diz mais uma vez
Que já estamos
Distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo*
(Renato Junior Manfredini, 1986)

O momento de pandemia, ao exigir outra forma de trabalho pedagógico, trouxe consigo inúmeros questionamentos tanto para os professores quanto para os gestores das redes e coordenadores de cursos. A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico em geral subestimada no planejamento das ações e tal não foi diferente quando o ensino remoto emergencial se impôs como alternativa.

Se considerarmos a importância das mudanças advindas nos processos de ensinar e aprender que permearam a experiência dos educadores na pandemia, é justo supor que a avaliação fosse pensada por último. A indissociabilidade da tríade ensinar/aprender/avaliar uma vez mais ficou aquém das necessidades do momento e expôs a fragilidade da avaliação formativa como recurso político-pedagógico a funcionar em favor das e para as aprendizagens.

Mas não seria este um argumento forte para lutar por uma avaliação centrada no processo, sensível ao humano e regida pela lógica da inclusão? Como desenvolver processos de avaliação formativa nas experiências que têm sido vivenciadas pelas escolas? Como entender o que se defende com a manutenção de processos formais de aprovação e reprovação em contexto educacional tão atípico?

Dentre os já gritantes dilemas dos processos de avaliação nas escolas que não potencializam sua adoção como elemento de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, a exigência de muitas redes de manter a atribuição de notas nesse período de ensino remoto emergencial sem que a situação da própria oferta das atividades remotas fosse devidamente analisada foi um desafio

que envolveu muitos profissionais e nos leva de volta à clássica dicotomia processo/produto.

Considerando como importante o par dialético avaliação-objetivos, defendemos que se não houver uma análise verdadeiramente comprometida desses objetivos educacionais não é possível pensarmos seriamente em processos de avaliação na perspectiva da qualidade social. E aqui é também essencial não perdermos a questão da forma/metodologia e dos conteúdos, já que a totalidade desses elementos precisa ser problematizada nas experiências colocadas em prática para que tenhamos a verdadeira dimensão do que estamos e do que não estamos conseguindo fazer em tempos de pandemia.

Dentre vários outros elementos, nem todos – professores e estudantes - têm os recursos necessários (não só materiais, mas de apropriação dos recursos digitais para desenvolverem essa modalidade de ensino) e isso é essencial para que o professor torne o processo mais potente. Não basta transpor didaticamente aulas presenciais para aulas remotas e muito menos dar tarefas a serem preenchidas e devolvidas pelos estudantes que tiverem acesso ao proposto. É necessário planejamento criterioso voltado para as aprendizagens em condições adversas e não presenciais. Constituindo-se como modalidades diferentes exigem pois, da mesma forma, planejamentos diferentes.

14.3. A luta pela qualidade social no ensino remoto emergencial e a avaliação formativa como opção estratégica

*Sempre em frente
Não temos tempo a perder*
(Renato Junior Manfredini, 1986)

Assumir a formação humana como horizonte para nortear o projeto educativo da escola/curso implica tomar a qualidade social como referência do trabalho pedagógico e atribuir à avaliação uma responsabilidade tradutora desta opção. Como princípio, temos

que considerar que os objetivos do ensino remoto emergencial precisam ser repensados à luz dos desafios reais. Não é coerente permitir a transposição imediata e irrefletida da escola presencial para a virtual. Isso implica realizarmos uma leitura ampliada do contexto, considerando as repercussões das determinações sociais (externas à escola) que afetam os sujeitos da relação no interior da escola. A escuta desde dentro, portanto, é imperativa pois dá concretude às ações de (re)planejamento e legitimidade aos processos decisórios, incluindo aspectos nem sempre contemplados quando se planeja de modo abstrato, quase sempre ilusório das reais condições de vida e de sobrevivência que afetam famílias e estudantes.

Avançando para além da escuta, esses elementos precisam ser visibilizados, reivindicados pelas escolas e garantidos pelo poder público, no tocante à educação pública. Simultaneamente, a escola deve manter-se firme nos objetivos a que se propõe, planejando, desenvolvendo e avaliando suas ações de forma a realizar o melhor trabalho nas condições existentes, tencionando a realidade em favor dos estudantes e de seu direito de aprender.

Sabemos que o trabalho educacional não pode aguardar que todas as condições sejam supridas para realizar-se. Mesmo tendo ciência de que a ausência de condições compromete os processos pretendidos, não é aceitável à escola furtar-se a fazer aquilo que lhe é possível. Nesse sentido, as escolas, os docentes e os estudantes partem de diferentes pedaços de caminho, com diferentes recursos, diferentes (des)conhecimentos e coletivamente vão avaliando, (re)planejando, reivindicando, realizando o ensino remoto emergencial segundo as lógicas defendidas e suas condições objetivas, construindo, quiçá, o “inédito viável” refletido por Freire (2006), possível em tempos de pandemia (ALMEIDA; DALBEN, 2020).

Entre possibilidades e impossibilidades na realização do ensino remoto emergencial, uma questão merece destacada atenção. Trata-se da garantia de acesso dos estudantes sem o qual as aprendizagens não se viabilizam a contento e de forma socialmente justa.

Em uma perspectiva mercadológica, entende-se garantido o acesso, quando o mesmo é ofertado pela escola-poder público de forma igualitária a todos os estudantes, desconsiderando as condições em que estes e suas famílias se encontram, assim como as relações estabelecidas com a escola, no processo. Nessa perspectiva, podemos entender que o acesso é garantido formalmente, mas nem sempre se realiza como experiência concreta: acesso de fato. Ora, o acesso ao ensino remoto em uma perspectiva social implica, minimamente, dois sujeitos em movimento e o compromisso com a equidade por parte de quem o oferta responsabilmente de maneira a atender às diferentes necessidades apresentadas pelo sujeito para quem ele se destina. Este outro sujeito, uma vez detentor das condições objetivas indispensáveis à sua vivência no processo, se sente mobilizado e provocado à realização do que é proposto, levando a êxito a sua execução. Acesso assegurado a todos os estudantes é condição mínima para que as aprendizagens possam ocorrer e para que a avaliação das e para as aprendizagens façam sentido, o acesso formal deve dar espaço ao acesso de fato.

Considerando o que se expôs e assumindo a perspectiva da qualidade social, como podemos, então, conceber o ensino remoto emergencial e a avaliação com ele implicada? Recuperando a ideia de totalidade do trabalho pedagógico, apresentamos a seguir um quadro que busca elucidar como as categorias do trabalho pedagógico se comportam quando referenciadas às concepções de qualidade distintamente demarcadas, de forma a ampliar o debate e a compreensão sobre a relevância das formas de mediação implementadas neste cenário de imprevisibilidade e incerteza, possibilitando, em dependência da perspectiva assumida, uma construção de trabalho pedagógico a serviço da formação ampla dos estudantes.

Quadro 1: Categorias do trabalho pedagógico em contexto do ensino remoto emergencial sob diferentes perspectivas de qualidade

Categorias	Qualidade Mercadológica	Qualidade Social
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência reduzida. • Cunho instrucional. • Referente a conteúdos disciplinares, habilidades e competências definidas externamente à escola e entendidos de forma homogênea - o mesmo para todos. • Com foco em produtos - resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência ampla • Cunho formativo (na perspectiva da formação humana). • Referente a conhecimentos balizados externa e internamente à escola. • Com espaço à valorização de conhecimentos prévios e de singularidades. • Com foco no processo – o processo é o produto • Nucleado pelo propósito mitigador de prejuízos advindos do contexto pandêmico.
<p>Planejamento Educacional e Prática Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transposição da proposta do trabalho pedagógico presencial, de cunho instrucional. • Linearidade das categorias (objetivos/conteúdos/métodos/avaliação) • Ênfase em métodos ensino/manejo tecnologias. • Pedagogia centrada no ensino, no professor e na transmissão de conteúdos padronizados e linearmente apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideração da prática social como ponto de partida (releitura contextual). • Consideração do caráter mitigador de prejuízos no planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas. • Incorporação de experiências/valores derivadas da pandemia. • Consideração da multiplicidade de relações nos pares dialéticos objetivos/avaliação; conteúdos /métodos • Ênfase em aprendizagens significativas e que mobilizam simultaneamente múltiplos conhecimentos, colocando a prática pedagógica a serviço dessas aprendizagens. • Pedagogia centrada nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem - estudantes e professores – na apropriação e produção de conhecimentos.

Categorias	Qualidade Mercadológica	Qualidade Social
<p>Utilização das TICs na mediação docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem e utilização das TICs, com viés neotecnicista e adaptativo. • Proposição de atividades síncronas e assíncronas de cunho instrucional, aspirando à transmissão de conhecimentos. • Descompromisso com a escuta e devolutiva continuadas aos estudantes. • Desconsideração das possibilidades de acesso dos estudantes às tecnologias utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e utilização das TICs como mais um recurso na realização de uma educação de cunho emancipador. • Proposição de atividades síncronas e assíncronas com viés formativo, aspirando à apropriação e produção de conhecimentos que amenizem os prejuízos educacionais advindos do contexto de pandemia. • Investimento em atividades problematizadoras das realidades vivenciadas e em práticas dialógicas e plurais • Compromisso com a escuta e devolutiva continuadas aos estudantes. • Estímulo a aprendizagens colaborativas. • Consideração das possibilidades de acesso dos estudantes às tecnologias utilizadas.
<p>Relação entre professores e estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formal e restrita a explanação pontual dos conteúdos previamente estipulados. • Gestão rígida do tempo com pouco espaço à formulação de perguntas e à escuta docente atenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proatividade frente aos impactos da pandemia nas diferentes dimensões da vida dos estudantes. • Gestão flexível de tempo, com estímulo à participação dos estudantes e promoção da escuta docente atenta. • Potencialização do ensino de valores ligados a justiça social, ética e solidariedade. • Valorização e promoção do trabalho coletivo/colaborativo e não competitivo.

Categorias	Qualidade Mercadológica	Qualidade Social
Acolhimento aos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Foca os que têm acesso às propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção às diferentes necessidades dos estudantes da turma, desenvolvendo postura dialógica e incluyente. • Busca ativa dos estudantes que não estão acessando as propostas. • Construção de diferentes caminhos para abarcar a todos os estudantes.
Avaliação das e para as aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Ação realizada como técnica para aferir o desempenho dos estudantes, implicando em responsabilização vertical. • Avaliação diagnóstica - Nem sempre presente ou restrita aos aspectos técnicos de acesso, pressupondo ensino e aprendizagens lineares. Os dados pouco afetam o planejamento didático • Avaliação formativa – Ausente. Frequentemente reduzida ao discurso de avaliação contínua e processual, com variabilidade de instrumentos de medida que buscam legitimar a nota final • Avaliação somativa – Altamente valorizada, e desenvolvida como categoria desgarrada do trabalho pedagógico realizado. Comumente centrada em aspectos formais/burocráticos com vistas ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação realizada para identificar (não)aprendizagens e tomar decisões nos processos de ensino-aprendizagem que promovam a formação do estudante, implicando em responsabilização participativa. • Avaliação diagnóstica – Valorizada como elemento que instrui o planejamento docente e envolve mapeamento das condições dos estudantes para participar das atividades (acesso a internet, uso de notebook, posse de chip, internet compartilhada) e sondagem das condições preliminares de acesso e trânsito pelo universo digital, de docentes, estudantes e famílias. • Avaliação formativa – Altamente valorizada, foca os processos, incentiva práticas de múltiplos e diversificados registros, comprometendo-se com devolutivas às atividades (não)realizadas, promovendo uma escuta sensível e responsiva aos estudantes. Pauta-se nos princípios da responsabilização participativa com espaços amplos de negociação entre os atores e produção de sentidos que subsidiam a construção da nota.

	atendimento da lógica aprovação/retenção. Valorização do produto, da classificação e da lógica meritocrática, coerente com os princípios da responsabilização vertical.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação somativa – Questionada do ponto de vista político-pedagógico, admite e constrói a nota final, em atendimento a ditames burocráticos consoantes a forma escolar existente, sem abdicar do diálogo com os estudantes e da recolha processual de dados que expressem as aprendizagens ocorridas, devidamente contextualizadas e regidas por interesses emancipatórios. Valorização do desenvolvimento humano não competitivo.
Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Ação realizada formalmente sem o protagonismo do coletivo da escola. Campo restrito, constitui-se num conjunto de questões de natureza pragmática e pontual, voltadas aos produtos esperados e à satisfação dos supostos clientes. Balizada pela classificação e melhora dos índices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação realizada a partir do trabalho coletivo da escola e sua implicação com as aprendizagens garantidas aos estudantes nos diferentes espaços educativos. Campo amplo e potente, constitui-se em processos complexos de tematização da educação realizada na escola, analisada pelos seus múltiplos sujeitos, com vistas ao aprimoramento de suas qualidades na construção de uma outra condição social.
Avaliação em larga escala	<ul style="list-style-type: none"> • Ação fortemente considerada nas ações de planejamento pedagógico com vistas à melhoria das posições da escola/curso no ranqueamento educacional. Seus resultados são compreendidos como “a qualidade da escola”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação considerada de modo circunstanciado e relacional como parte dos indicadores de qualidade da escola analisados nos processos de Avaliação Institucional, subordinada aos princípios e compromissos registrados no projeto político-pedagógico da instituição.

Fonte: Elaboração dos autores.

Na esteira do que se apresentou, confirma-se que o ensino remoto emergencial comprometido com uma ou outra perspectiva se efetivará e ganhará delineamento segundo os princípios que o nortearem. Defensores da qualidade social, também no ensino remoto emergencial, entendemos que a avaliação educacional é uma categoria do trabalho pedagógico que deve realizar-se tendo por horizonte as aprendizagens do e no processo de formar-se humanamente. Esse reconhecimento da avaliação educacional como processo formativo nos alerta para algumas contradições que precisam ser compreendidas e superadas.

Não é possível avaliar o que não foi objeto do trabalho pedagógico nem implicação dele. Não é pertinente avaliar a todos os estudantes partindo de um mesmo hipotético ponto de partida, nem avaliar relações que não se estabeleceram. Não é adequado avaliar para dizer quem foi aprovado e irá para uma suposta homogênea turma no ano que vem. Nem é adequado avaliar para dizer meramente quem ficará retido e reprovado em uma situação pandêmica em que sequer tenha sido garantido acesso real às condições mínimas para que as aprendizagens pudessem ocorrer.

Na esteira do mesmo raciocínio, é possível eleger e refletir sobre os dados que se constituirão em indicadores da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido e da qualidade da escola que se recria cotidianamente. Faz-se necessário reposicioná-los a serviço da continuidade e aprimoramento das aprendizagens, sendo estas não só dos estudantes, mas de toda a comunidade educacional, o que nos reporta à necessidade de avaliarmos – formativamente - também os processos desenvolvidos para rechaçá-los, confirmá-los e aperfeiçoá-los, anunciando potencialidades e conquistas, denunciando fragilidades, ausências e reivindicando planejamento e condições mais ajustadas às novas formas de ação que potencializem as aprendizagens e permitam trilhar novos caminhos capazes de contribuir com a transformação social necessária.

Considerações finais

Nem foi tempo perdido

Somos tão jovens.

Tão jovens! Tão jovens!

(Renato Junior Manfredini, 1986)

O ano de 2021 se inicia e nossos olhos veem que a curva citada no início desses escritos, longe de achatar-se ou decrescer, escala em vertiginosa ascensão como que a confirmar que haverá pela frente ainda muitos desafios, dilemas e reconstruções na área da educação, inclusive. Na mesma direção, precisaremos coerentemente nos lançar em mais amplas e profundas análises sobre os delineamentos do ensino remoto emergencial e da avaliação das e para as aprendizagens em tempos pandêmicos que insistem em não acabar. Entendemos que as ações construídas são, e serão, radicalmente diferentes em dependência da perspectiva de qualidade que orientar as decisões, o que nos leva, mais que nunca, à defesa da qualidade social, como essencial. Levados ao ensino remoto emergencial de forma abrupta, é essencial refletirmos sobre o feito, ganharmos fôlego para reafirmarmos princípios e analisarmos com muita cautela o que está por vir. As aprendizagens acumuladas devem ajudar no planejamento das ações futuras, sejam remotas, híbridas ou presenciais, e isso é avaliar!

Não estamos, sem dúvida, lidando com algo completamente novo. Os contornos assumidos por muitas redes para o ensino remoto emergencial, segue exatamente a mesma lógica da qualidade mercadológica já conhecida e duramente criticada por muitos educadores. Avançarmos para uma organização que se comprometa com uma oferta pautada pela qualidade social e reconhecermos os esforços daqueles que duramente mantiveram seu trabalho pautado pelos princípios socialmente referenciados se torna obrigação ética.

Pensar na avaliação das e para as aprendizagens como parte de uma organização do trabalho pedagógico orientada pela

qualidade social é fundamental se quisermos verdadeiramente nos comprometer com o direito à aprendizagem dos estudantes. Alicerçadas em princípios sólidos, novas ações podem ser construídas e permitir vivências mais formativas a todos os sujeitos partícipes do processo educativo.

Nesse movimento, dúvidas sobre o que os estudantes aprenderam no período pandêmico cederão lugar a potentes interrogações acerca do que puderam aprender apesar e pelo contexto vivido, assim como abrirão espaço para o planejamento de ações para que novas aprendizagens sejam potencializadas. Avaliar o aprendido exigirá nova lente e o exercício de pensar o percurso formativo dos estudantes demandará que consideremos o vivido em vias de planejar o futuro possível. Romper com dinâmicas curriculares reducionistas, fruto de avaliações externas em larga escala convencionais, será parte do desafio enfrentado. Precisamos questionar a lógica linear, trazendo para a organização de nosso trabalho pedagógico a complexidade que a escola exige: é hora de transformarmos o tempo e o espaço escolar para produzirmos novas formas de fazer o pedagógico e para isso os processos de avaliação, de aprendizagem e institucional, são essenciais.

A Avaliação Institucional Participativa, já tão necessária em tempos anteriores, se fará ainda mais importante nestes tempos de pandemia. Frente ao “tudo tão novo”, e reconhecendo que há tanto por se construir, deverá ser o trabalho nas-das escolas/cursos essencialmente fruto de um coletivo fortemente comprometido com o bem comum. A escola, como instituição social complexa, precisará mais do que nunca avaliar seu projeto e decidir a quem ele se destina. Precisar-se-á autoconhecer e se auto organizar para definir rumos socialmente pertinentes. A AIP poderá ser estratégia vital para que a escola se reinvente e atenda aos propósitos de uma educação de cunho emancipador o que requer a construção de processos de avaliação coerentes com as vivências atuais em que a realização do ensino remoto emergencial se interpõe.

Das fragilidades do momento e do ensino remoto emergencial, vimos a potencialidade de reaprender sobre processos autênticos

de avaliação, promovendo uma releitura dessa dimensão do trabalho pedagógico à luz dos princípios que os orientam, a fim de questionar as exigências burocráticas dos sistemas de ensino e das políticas de regulação do que se convencionou chamar qualidade, sem a problematização necessária de seu embasamento.

Feita a releitura, nos toca atuar sobre a realidade da avaliação reconhecendo seu forte poder indutor. Que a avaliação das e para as aprendizagens sirva à construção e implementação de uma escola como baluarte da democracia e da luta contra as injustiças sociais, na construção de uma outra sociedade possível que se recusa a ser rica na miséria, inteligente na ignorância e intitular-se humana em meio à desumanidade.

Referências

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. O uso de testes padronizados e de alto impacto na avaliação escolar e suas consequências. In: CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; CUNHA, N. B. C. (org.). *Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e239688, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.23968>.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas*, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020 – ISSN: 1982-3207.

BOLDARINE, R. F.; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das

aprendizagens no Brasil (2010-2014). *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.

FERNANDES, D. Avaliação interna: dos fundamentos e práticas. In: FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico da escola. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002

MANFREDINI, R. J. *Música Tempo Perdido*. Álbum Dois. Legião Urbana, Brasil, 1986.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, 2016.

SORDI, M. R. L. A avaliação na educação básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. In: *Revista Devir Educação*, Lavras, vol. 2, n.2, p.78-89, jul./dez., 2018.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M.R.L.& SANTOS, M. O lugar da avaliação das aprendizagens na perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I.P.A e FERNANDES, R. C.A. *Por uma didática na educação superior*. São Paulo: Autores Associados, 2021 (prelo)

SOUSA, M. de; FERRAROTTO, L. (2017). Avaliação externa na rede municipal de São Paulo: para qual direção conduz? *Revista Teoria E Prática Da Educação*, 19(3), 79-89. Disponível em <https://doi.org/10.4025/tp.e.v19i3.36622> em acessado em 08/01/2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

A POÉTICA DA ESCOLA E A NARRATIVA DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabília Martins Gomes¹
Margarida Montejano da Silva²

Introdução

Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos. Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos (ARENDR: 2001a. p. 31).

A teoria e a prática de ensino-aprendizagem sempre foram algo instigante tanto para o pesquisador acadêmico quanto aos profissionais de educação antenados à melhoria de recursos, suportes pedagógicos e da qualidade da educação. Notadamente, percebemos a constante oferta e procura por formação continuada de docentes focada essencialmente na avaliação, numa perspectiva que fuja do ranqueamento e análise de números “frios” ou, na

¹ Fabília Martins Gomes, residente em Campinas, SP. É Orientadora Pedagógica da EMEF/EJA Sylvania Simões Magro, Professora de Língua Portuguesa da EJA-Anos Finais e Idealizadora do Sarau Tapiosia na EMEF/EJA Oziel Alves Pereira, ambas da Rede Municipal de Campinas; Poeta, graduada em pedagogia, pós graduada em Língua Portuguesa, Pesquisadora Loed/ Unicamp.

² Margarida Montejano da Silva, reside em Paulínia, SP. É Supervisora Educacional na Rede Municipal de Campinas, Poeta, Pesquisadora, graduada em Pedagogia, Mestre em educação pela Puc Campinas, Doutora em Educação pela Unicamp; Pesquisadora do Loed/Unicamp e Produtora do Canal Literário – N’outras Palavras – histórias que inspiram, no Youtube.

linearidade do ensino. Nesta direção, o LOED (Laboratório de observação de Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da Unicamp) em parceria com a Rede Municipal de Campinas, desde 2008, tem buscado analisar a multidimensionalidade da escola pública, a partir de uma matriz formativa alargada, incluindo-se assim, a compreensão da formação humana, da escuta dos profissionais e alunos da rede, dos desafios, das oportunidades políticas de participação nos processos de decisões coletivas e dos olhares direcionados à qualidade social das escolas.

Nessa parceria, a escola EMEF/EJA Sylvia Simões Magro tem participado e acompanhado a evolução desses estudos e, a partir de 2019, junto às outras escolas de ensino fundamental, firmou acordo com LOED na pesquisa intitulada **“A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA ESCOLA, NA ESCOLA, COM A ESCOLA E PELA ESCOLA: Uma estratégia para o projeto de melhoria do ensino público socialmente referenciado”**. A escola, nesse cenário, assume um caráter de pesquisadora ativa de suas práticas educativas e terá, na presença e ação do Orientador Pedagógico, membro da equipe gestora, a articulação da pesquisa. Os orientadores pedagógicos, nesse grupo de trabalho, passam a ser chamados de OPP (Orientador(a) Pedagógico(a) Pesquisador(a)) e ganham um(a) parceiro(a) também pesquisador(a) do LOED, o(a) Amigo(a) Crítico(a).

O amigo crítico, aqui definido como um sujeito externo à escola, tem por função acompanhar, junto ao OPP, o desenvolvimento da pesquisa, das reflexões e atividades produzidas no cotidiano da escola, seja pela escuta atenta, seja pelo compartilhar de experiências e estudos relacionados à qualidade social da educação pública; além de apresentar, quando oportuno, questões provocativas, numa abordagem colaborativa, crítica e respeitosa.

Nesta relação que une a pesquisa-realidade da escola pública e os sujeitos ativos, pode-se dizer que, desde então, tem-se construído momentos dialógicos com a universidade sobre a busca da qualidade social da escola, carregados de intuito e reflexão sobre o que é preciso melhorar nas práticas pedagógicas, compactuando

assim, com uma gestão que almeja tornar-se cada vez mais participativa e colaborativa.

Uma pesquisa sob um olhar não condenatório a respeito dos fazeres da escola, mas mútuo, que vai percebendo as nuances do que já acontece no cotidiano e que também denomina-se qualidade social. Para tanto, todo esse processo, compreendido como trabalho, pesquisa-ação-reflexão de fato nos é caro e transformador. Cabe ressaltar, que recorreremos neste capítulo ao conceito de trabalho apontado por Marx, (1988, p.146), como atividade humana vital pelo qual o homem se relaciona com a natureza e a sociedade e nessa relação vai se constituindo, se formando e se transformando, ao mesmo tempo que se constitui, se forma e transforma o mundo.

Na escalada dessa compreensão sobre trabalho, pesquisa-ação-reflexão e sobre qualidade social da escola pública, vemos de repente o mundo ser arrebatado pela pandemia do COVID-19. E agora? Quais são os referenciais teórico-metodológicos que as universidades ou as escolas possuem sobre educação em tempos de pandemia? Não há respostas imediatas, nem formatos precisos a não ser os que, de agora em diante, passamos a construir. Outras questões emergem dessa constatação: Como lidar com o conhecimento numa relação de ensino remoto? Como se dará a relação professor-aluno neste outro formato? Quando tudo isso acabar, voltaremos à escola de antes? Essas questões, de algum modo, vão tocando a cada um e a cada uma de modo igual e diferente e os sujeitos vão assumindo seu “outro” lugar/fazer neste cenário.

As incertezas do tempo presente assustam a todos nós; contudo, neste recorte da realidade da escola pública, citamos no contexto da pesquisa, o coletivo da EMEF/EJA Professora Sylvania Simões Magro, que, envolvido e muito comprometido com a educação das crianças, jovens e adultos, com a chegada da pandemia, é tomado pelas questões apontadas acima; e os seus membros, no enfrentamento das dúvidas, medos e ansiedades, revelam-se mais do que parceiros do projeto pedagógico.

Apresentam a sua humanidade e revelam a disposição profissional de luta pela escola pública.

Neste clima, embasado pelo compromisso e pela confiança, as pesquisadoras do LOED, inseridas na escola, retomam um dos princípios basilares da pesquisa: a escuta dos sujeitos envolvidos.

Os registros nos documentos apresentados pela equipe gestora informam que, desde o início da pandemia, esta tomou, como objeto de trabalho, a construção de narrativas com os professores. Um exercício de escrita, produzindo registros, por meio de relatórios pontuais, as ações pedagógicas mitigadoras desenvolvidas com os alunos, assim como conversas e debates em TDC (Trabalho Docente Coletivo) sobre planejamento e preparação de atividades, avaliação do trabalho pedagógico e das interações com alunos e famílias. Conforme realça a OPP Fabricia, *“ Podemos dizer que, quando em março, a escola fechou seus portões e encerrou as atividades presenciais, os profissionais da escola, juntamente com os alunos-famílias, iniciaram uma nova forma de atuar, valendo-se, agora, da introdução de tecnologias no seu fazer docente-discente e de novas aprendizagens de cunho pedagógico-relacionais”*.

Na leitura dos materiais produzidos sobre a escola e a respeito do aluno, sentimos, enquanto pesquisadoras, a necessidade de descrever a experiência da pandemia a partir do olhar dos professores sobre si mesmos, considerando-os, protagonistas da ação educativa neste cenário de distanciamento, bem como a necessidade de analisar as narrativas por eles produzidas à luz da qualidade social e da formação humana.

Com esses objetivos, a equipe gestora marcou no mês de outubro de 2020, um encontro com o coletivo para uma atividade programada de avaliação, planejamento da escola e pesquisa. Podemos dizer que, em um clima afetoso e, ao mesmo tempo, de insegurança, produzimos um momento de reflexão. Algumas provocações sobre o contexto foram socializadas, dentre elas a auto-avaliação sobre a experiência vivida e a exibição da obra *“O Cadeado”*, um curta metragem que serviu de pretexto para a discussão que se deu logo em seguida.

Assim, e compreendendo que a tecnologia, neste contexto de pandemia, tornou-se necessária, porém não o mais importante na educação e na relação entre as pessoas, os profissionais presentes na reunião - Professores, Gestores, Psicóloga³, Supervisora e Pesquisadoras são chamados a narrar e a apresentar, em primeira pessoa, seus olhares, entendimentos e sentimentos sobre a experiência docente em tempos de pandemia. E, em forma de poesia, um convite sensível à escrita é feito por Fabrícia, Orientadora Pedagógica e Pesquisadora da escola:

Chamada ao narrar

Fabricia Martins Gomes

*Chegou a hora de botarmos mais uma vez,
as mãos na massa consistente do vivido.
De costurar todas as lembranças do inusitado tempo que de tão
curto ou tão longo, se faz história...
A escola se fecha e, o que fica aberto em nós?
O que temos pensado sobre os sujeitos que nos circundam numa releitura
singular...*

*O digitar das horas insones
descreve o valor de cada coisa
Sobre nós recai o ditado recorrente
“o futuro é incerto, menino, não jogue fora o aprender!”*

*E já foi ensinado o significado de pandemia
Mesmo assim, temos essa mania de recontar
Embora excêntrico ou ordinario
É no atravessar do olhar de cada um que chega-se ao todo (humano).*

*Portanto, é necessária sua intrínseca visão,
no anafado constante existir...*

³ ECOAR Do risco à proteção - Espaço de Convivência Ação e Reflexão. O projeto Ecoar, envolve alunos – do 6º ao 9º anos-, profissionais da escola e um grupo de psicólogos e estudantes de psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Campinas), trata de assuntos como violência, bullying, automutilação e racismo em escolas municipais de Ensino Fundamental das regiões Noroeste e Norte de Campinas.

*Escolar, profissional, reflexiva-sentimental,
para que assim, possamos cerzir o amanhã!*

Estimulados a narrar, o coletivo se organizou para a escrita e após a reunião de trabalho, conforme o combinado, os textos foram encaminhados à equipe gestora. E, às pesquisadoras - OPP e Amiga crítica, o compromisso de ler cada narrativa e extrair delas, o essencial do vivido. Para quê? Para, à luz das leituras, reescrever a quatro mãos e sob as perspectivas da pesquisa, novas reflexões e sentidos à prática educativa narrada pelos presentes. Com qual objetivo? Para retornar ao chão da escola e junto aos narradores protagonistas, ressignificá-las; claro, considerando a ideia de que a narrativa, conforme Walter Benjamin (2012, p.220) - (...) não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos.

Quanto a nós, pesquisadoras, ao iniciarmos as leituras das narrativas produzidas pelo coletivo de educadores da EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro, nos deparamos com textos que se completavam mutuamente, pois traduziam sentimentos compartilhados, experiências, questionamentos e desejos comuns. Deparamo-nos com a realidade imaginada num primeiro momento. Em seguida, o movimento e o transtorno do real vivido, o enfrentamento e a descrição dos medos, ansiedades, insegurança, inclusive a clareza no que tange à visão de escola que conhecíamos e, àquela que se apresenta neste contexto de pandemia. Encontramos, garimpando nos textos, o sentimento nobre da preocupação com o outro, com o aluno, com a sua família, assim como a presença da esperança de futuro; e, ao mesmo tempo, o senso de realidade. Esclarecemos que a ideia de garimpo aqui exposta tem a ver com a riqueza das narrativas produzidas pelo grupo de educadores desta escola pública, que temos a grata honra de participar como pesquisadoras - Amiga Crítica e Orientadora Pedagógica.

Neste emaranhado de percepções encontradas por duas leitoras - uma interna e outra externa à escola, após efetuarmos a leitura das narrativas produzidas, delas extraímos fragmentos

valiosos, cujos protagonistas vão se destacando, ao longo do texto. Dos fragmentos buscamos alinhar pontos que se entrecruzaram e utilizamos da estratégia do agrupamento de ideias que, após serem analisadas, resultaram nos cinco tópicos abaixo:

1. Consciência da Pandemia;
2. Sentimentos primeiros;
3. Da escola conhecida à nova forma escola;
4. Esperanças de futuro;
5. O que será que será?.

Considerando o objetivo de escrever com o coletivo da escola, optamos por trazer ao texto a essência encontrada nas narrativas e então atribuímos autoria aos trechos que embasam o diálogo entre os narradores e as pesquisadoras. Assim, os trechos são identificados pelo primeiro nome daquele que narra, independente do cargo que ocupa na esfera do trabalho na escola. O leitor, nesse sentido, tem a possibilidade de se sentir parte da escrita, uma vez que também é protagonista do momento histórico que estamos a viver.

Destarte, valemo-nos da contribuição deste coletivo, para expor, em uma linguagem intertextualizada, a construção de um olhar advindo das narrativas.

1. Consciência de Pandemia

Levando-se em conta que a experiência concreta da vida e a leitura que fazemos dos registros produzidos nos proporcionam outras possibilidades de escrita e forma de ver o mundo, vamos, num exercício de leitura, debate e reflexão, reproduzir os contextos, reescrevendo as nossas histórias. Registrar a experiência e a consciência sobre a pandemia vivida é, por certo, uma oportunidade de contar, às gerações que virão, as lições aprendidas.

Contar uma vida é uma exigência que se impõe em face da mortalidade humana, e aquilo que desta vida importa contar é justamente o seu entrelaçamento com o mundo em que ela foi vivida. (ARENDDT, apud DUARTE, p.7, 2007)

Sim. A pandemia, um evento mundial que nos pegou indistintamente de surpresa. Nunca tínhamos vivido tal episódio e ele nos traz muitas aprendizagens. Nas palavras de Solange [...] *a pandemia chegou! E agora? Serão somente alguns dias...talvez um descanso?! Que nada... meses se arrastam e estamos todos nesse mesmo barco, ou melhor, nesta mesma pandemia.* Igualmente, Kelly ressalta em seu depoimento [...] *Eu achei que trabalhar em casa seria um momento tranquilo... Um momento em que eu ficaria grudadinha com a minha família... além disso, ia ter a oportunidade de tomar um cafezinho enquanto preparava aula, corrigir atividades no conforto do meu quarto... Que a maioria dos alunos iria participar das atividades e iria gostar delas, já que atividades online costumam ser mais dinâmicas.*

Então, aí vem a consciência de que nada será como antes e, conforme escreve Karla, nova realidade se interpõe: [...] *Trancados estamos, enclausurados. Uns no conforto de suas casas, outros nas dificuldades da vida, uns recebendo, outros sem ter o pão de cada dia.* E destas diferentes formas, continua a narradora, *alguns vão sobrevivendo, enquanto outros estão morrendo e outros, por sua vez, estão vivendo muito bem.* Na mesma linha de reflexão, Luciana nos traz, com suas palavras, a percepção de que muita coisa mudou, segundo ela tantos planos foram cancelados, adiados ou modificados diante do grande acontecimento do século: a pandemia do novo coronavírus. *“Algo jamais imaginado ou esperado por alguém. Pegou todos de surpresa e nos encheu de temores, nos afastando daqueles que amamos e daquilo que amamos fazer”.*

Adriana, de forma igual, realça que quando foi decretada a quarentena, viu todos os planos que fizeram, enquanto equipe escolar, serem paralisados. O que tinha de expectativa para ela, em termos de trabalho, foi totalmente modificado, por um agente independente de nós. Ela demonstra seu estado emocional, que não difere do dos outros e dos nossos, [...] *em alguns dias estou super animada, cheia de esperança, em outros nem tanto.*

O fato de estarmos trancados do lado de fora da escola fez emergir a consciência de que *“muitos outros cadeados surgiram nas vidas de nós professores e dos nossos alunos”*, conforme enfatiza

Daniel, assim como novas necessidades também são sentidas. Nas palavras de Joseph, a prefeitura, na parte estrutural fez sua parte fornecendo aos profissionais da escola internet, chromebook e suporte técnico, contudo, considera que [...] *faltou oferecer a todos um suporte psicológico para enfrentar os novos desafios da pandemia.*

Diversas constatações vão sendo construídas na vivência da pandemia, na transformação de salas íntimas nas casas dos professores, em salas de reuniões e salas de aula para o encontro com os alunos. Sobre tudo isso questionamos: ao narrarmos esta consciência de pandemia, teremos aprendido de fato uma outra forma de viver? A experiência terá nos tocado a ponto de nos transformar?

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, J.B, 2002)

Na parte a seguir, apresentamos extratos das narrativas dos professores e especialistas da escola que expressam seus sentimentos acerca da situação pandêmica, inédita para todos nós.

2. Sentimentos Primeiros

Como expressar nas palavras faladas e escritas aquilo que estamos a sentir? Será exagero dizer que o sofrimento ensina? Estamos, no envolvimento com a vida escolar, a sofrer e não estamos sós. A ideia de cadeado, como proposto nas provocações iniciais deste trabalho, continua presente. Nossos alunos e suas famílias padecem de outros cadeados e de tantas outras necessidades alimentares, afetivas, psicológicas, tecnológicas, assistenciais, dentre outras, neste contexto de pandemia - realçam os narradores. Águida nos ajuda compartilhando sua preocupação que também é nossa:

[...] Hoje penso naqueles alunos que talvez se arrependam de não ter aproveitado da melhor forma o que podiam, quando podiam. E penso também naqueles que pensam que o sonho de estudar se tornou algo ainda mais distante. (...) hoje digo isso com

um nó na garganta, às vezes sem muita convicção, com tristeza até, porque esse “querer é poder” não serve para aqueles alunos que não têm o básico, o mínimo para acessar a plataforma.

Com essa percepção da narradora vem a insegurança sobre o próprio trabalho e, se de fato logrará êxito em alcançar os alunos realçando que, com suas ações pode, até sem querer aprofundar essa desigualdade, quando oferta um material que não é acessível a todos. Preocupação sensível e humana, assim como real, pois a realidade dos trabalhos desenvolvidos neste tempo de pandemia nos mostra que muitos discentes não têm sido alcançados.

A nossa consciência de realidade vai se transformando e dando lugar a outros sentimentos. Nossa forma de viver é alterada e novas rotinas vão se constituindo em nossas vidas. Conforme relata Sidinéia, estamos todos, [...] *cansados de ficar em casa e tendo que exercer muitas funções ao mesmo tempo, trabalho, afazeres de casa, filhos, pois, quando estou no trabalho sou inteira, mas em casa... o isolamento causou ansiedade e preocupações.*

Na mesma direção, Rodrigo complementa e reforça que a insegurança tomou conta até mesmo de quem tem mais facilidade no uso de ferramentas computacionais, pois teve que parar e aprender a utilizar as ferramentas, que, em geral, [...] *são novas e com suas funcionalidades específicas.* Nessa esteira, Arlete acrescenta um outro dado para além dos sentimentos de ansiedade e angústia, de dor e sofrimento. Segundo a mesma, vivemos *“um sentimento de solidão diante do computador”.*

Assim, o trabalho solitário segue. A ideia de coletivo parece esvaír-se, pois se antes já era complicado, agora parece utopia. Estamos sós do lado de cá da tela. Somos consumidos pelo tempo e pelo excesso de trabalho que se avoluma em nossos computadores e na intimidade do interior de nossas casas.

Contudo, como nos ensina Paulo Freire (2007, p. 22), temos que nos reorganizar para o trabalho *“se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo*

prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Destes primeiros sentimentos, nem tudo parece perdido. O olhar para o outro, para os outros vai emergindo, ganhando estatura na medida em que ampliamos nossa consciência de mundo. Essa consciência é, para nós, um sentimento que tem a ver com a solidariedade, a compaixão e a consideração à vida do próximo.

Essas reflexões nos mostram que, neste tempo de isolamento social, temos a possibilidade de refletir sobre tudo isso ou não. De revermos nossos pensamentos e posturas, balizarmos reflexivamente os dados ou não; afinal, os números não negam, iniciamos dezembro com recorde na faixa de 170.000 mil mortes pelo Covid-19! Um cenário que nos convida a olharmos e a enxergarmos para além de nós mesmos. Márcia apresenta seu sofrimento e clareza dos perigos que nos rondam:

[...] Sinto muito pelo sofrimento de pessoas e famílias que desenvolveram gravemente a doença, passando até pela dor do óbito; sinto pela situação econômica atual dos países, principalmente dos menos desenvolvidos; sinto pela certeza de que é um vírus que veio para ficar e que teremos de continuar com todos os cuidados ainda por um bom tempo.

De igual modo, Fábio acrescenta a consciência de que é preciso um olhar para o todo e historicamente, a valorização das conquistas realizadas. Segundo ele:

[...] sempre, em momentos de tragédia, parte da humanidade se fecha em “solidariedade” motivada por várias “intenções” e outra parte se esvai em descaso, omissão e ódio, um ciclo que ainda não conseguimos quebrar. Vimos a real importância de se ter um sistema público de saúde, o SUS, porém não cobramos devidamente seu financiamento e nem fiscalizamos sua gestão.

E Emilie, no campo da solidariedade, nos dá uma pista quando diz:

[...] “Precisamos ser ativos, sensíveis, humanos, dispostos a compreender o lado do outro, como também ajudá-lo em suas dificuldades, seja na aprendizagem ou na vida, pois ambas caminham juntas e nós, professores, precisamos nos assumir como agentes

transformadores e participativos contribuindo na mudança de realidade e na superação de obstáculos, sejam eles quais forem: pedagógicos, sociais, etc. Perceber é uma forma de abraçar, acolher, compreender, mostrar ao outro que a sua vida nos importa.

De posse desses sentimentos que sacodem a nossa vida nos âmbitos pessoal, afetivo e profissional, vemos-nos presos dentro de nossas casas e fora dos portões da escola. Estando tudo misturado e confuso, este tempo pandêmico coloca à prova nossa resistência, saúde e capacidade de adaptação. A reflexão, a nosso ver e, a partir da experiência vivida, tem a possibilidade de nos formar e nos transformar. Precisamos, no entanto, ficar atentos. Na parte que segue, os relatos coletados nos apresentam dados e constatações sobre a realidade e as expectativas sobre a escola a partir do olhar e da experiência de cada profissional; considerando o conhecido, o que se apresenta no momento presente e o que se espera da escola pública.

3. Da escola conhecida à nova forma escola

Sabemos que a compreensão de escola que habita nosso imaginário não se dissipará de nossas mentes, pois fomos formados e conformados na lógica da escola capitalista e ela constitui muito do que somos. Em todos os tempos difíceis e menos difíceis, a escola pública foi e tem sido palco de ataques e objeto de interesse daqueles que ocupam o poder. De fato, não há e nunca houve tempo fácil para a escola pública. Além de estruturas precárias, alunos e educadores sofrem historicamente com a instabilidade das políticas educacionais, em especial com as ideologias que têm fundamentado a história da educação brasileira e precarizado cada vez mais a qualidade do trabalho docente. Contudo, é preciso defender o direito de meninas e meninos à educação pública socialmente referenciada e à formação humana. Arroyo (2017, p.27), neste sentido nos ajuda a compreender melhor este direito, quando diz:

Defender o direito à formação humana como referente da qualidade social da educação e de sua avaliação pode trazer não apenas outro referente de avaliação, mas de direito à educação. Pode desocultar e questionar o mito

ôntico da inferioridade humana, da in-educabilidade dos trabalhadores que avançam em sua consciência do direito à educação básica desde a infância, do direito à EJA e até do direito à universidade, ao conhecimento, à cultura, aos valores, que lutam pelo direito a ter direitos, como humanos.

Convictas disso e diante da escola pública que conhecemos e vivenciamos, confirma-se o primeiro caso de Covid-19 e a pandemia, já anunciada no mundo, chega e tira tudo do lugar. Alguns movimentos de pensamento e ação anunciam, como bem ilustrou Cecília no texto com “a mudança dentro da mudança”. Agora, em nosso campo profissional, as imagens de escola pública - a que pensamos conhecer e a que se apresenta, nos obrigam a rever nossa prática.

Cecília narra, em seu texto, que havia tomado a decisão de fazer um curso e conta que a sua professora falava sobre a importância do movimento na sala de aula e questionava o quanto os professores colocam de movimento nos conteúdos a serem apresentados e trabalhados com os alunos. [...] *E foi então que eu percebi, que o meu fazer pedagógico não é o mesmo que pulsa no meu coração.* Ela recupera a consciência de seu fazer pedagógico e as mudanças que ocorreram nela desde a sua formação inicial. Enfatiza que o modelo [...] *tradicional, o comodismo, o não ser tão diferente dos outros professores, me engoliram, como consequência, eu me engessei - carteiras em filas, lousa, giz, silêncio, ‘Apenas eu falo agora!’, foi isso que eu me tornei e isso já estava ficando insustentável para mim.*

De igual forma, Daniela recupera que, o momento de reflexão com o coletivo de educadores sobre a experiência da pandemia, lhe possibilitou rever a própria prática, levando-a [...] *a refletir sobre quais são os cadeados que ainda precisam quebrar.* Luciana I, lembra algo importante sobre aquele objeto que tanto nos incomodava enquanto tentávamos dar aula - o celular dos alunos. De acordo com ela, tudo mudou, em especial o [...] *“sentido de sala de aula com alunos sentados em fila indiana, desautorizados a utilizar o celular, em silêncio ouvindo o professor, finalmente ficou para trás e notamos que estamos aprendendo, na prática, um novo modo de ensinar”.*

Na mesma direção, afirma Marta que [...] “essa escola que resiste às mudanças, que tenta se manter sólida diante de um mundo tão fluido, existe, mas em mudança”. Verifica-se que a escola, neste novo formato assusta e vira, de ponta cabeça, o saber sobre o trabalho escolar, sobre o fazer docente tão arraigado e entranhado culturalmente em nossa pele, em nossa prática.

Dejanira, em seu relato, complementa essa ideia enfatizando que o contato, agora virtual e a comunicação centrada na fala são marcas desse período, contudo enfatiza que falta olho no olho. Falta o corpo no processo comunicativo e também faltou tempo para laços de confiança mais fortes se estabelecerem. Continua a sua narrativa dizendo:

[...] Mergulhamos num mar de incertezas e estamos navegando às escuras e, muitas vezes, nos sentimos à deriva, aguardando o socorro que não chegará. Tudo é muito novo nessa viagem, não sabemos dar aula sem aluno, temos medo, os alunos estão inseguros, as famílias sem condições de manter o mínimo dentro de casa e, muitas vezes, parece que noutras instâncias tudo continua igual, nada mudou.

Muito embora os sentimentos de insegurança e medo se mantenham, é preciso revigorar a consciência de que não podemos perder nossa capacidade de indignação e de esperança. Indignação, a tudo que tem contribuído para aumentar a exclusão do aluno da escola; e de esperança, assentada na possibilidade de vislumbrar um tempo melhor.

Por outro lado, em seu relato, Marta apresenta sua visão sobre a escola fechada. De acordo com ela, a escola se expandiu para a comunidade e seus lares. [...] “Hoje a escola também é a casa de cada aluno, de cada professor, de cada orientador e diretor. Conseguimos nos aproximar mais dos alunos e de seus familiares, conhecendo a realidade de cada um”.

Nada parece fácil no atual cenário. Novas aprendizagens vão sendo exigidas de todos e dentre elas a criatividade vai se despontando nos trabalhos docentes. Jonathan compartilha, em seu depoimento, que:

[...] a dificuldade carrega em si uma força poética importante para repensar o trabalho de professor - de educador e de escola - visto que compreender a escola agora deixou de ser uma abstração para, de fato, constituir-se materialmente como aquilo que ela é: um todo-lugar de aprendizagem múltiplo, de muitas histórias e completo de diversas narrativas. A poética da escola de agora é que ela não é um espaço físico institucional, mas as pessoas que fazem dela um todo-lugar de conhecimento, acolhimento e ensino.

E, nas dificuldades de encontrar um jeito de se encontrar nesta nova forma escolar, Solange avança, na singularidade de sua área de conhecimento, concluindo que pode colocar a matemática em situações do cotidiano e conversar com outras áreas de saberes.

A compreensão de que estamos noutra cenário e que as relações nele se modificaram, assim como a consciência de que precisamos reaprender a conviver conosco e com os alunos são reais. Nesse sentido, Rodrigo tem a clareza de que [...] “fazemos falta nas vidas deles e o mesmo acontece com as nossas”. Sim, existe a consciência de que nos modificamos no processo pandêmico e que novas aprendizagens são necessárias, contudo a ideia da interação professor-aluno persiste. Raphael, neste ponto, recupera que [...] “as aulas virtuais/distância, apesar de terem sua importância como possibilidades de utilização e apropriação da tecnologia, não substituem o contato físico, a troca, o compartilhar e o viver experiências, sejam dentro de sala de aula ou fora dela”.

Pensando que estamos a atravessar um tempo inédito em nossas vidas, que os processos vividos têm de ser ressignificados para que possamos entendê-los e pensando nas atividades e saberes educacionais que constituem o nosso fazer, Severino (2006, p.1) nos auxilia a refletir sobre a escola pública e na necessária formação humana, que nos possibilita:

Entender o outro como prioridade absoluta se ata ao meu dever em relação ao outro ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade.

Nessa direção e como veremos na sequência, as narrativas vão se compondo, como fios de uma rede que, entrelaçados realçam, entre realidade e desejos, lampejos de esperança, levando-se em conta que, a qualidade social da escola pública é exigente de professores e especialistas comprometidos com o trabalho educacional significativo aos alunos, vinculado à comunidade e ao seu entorno, portador de um espírito crítico e reflexivo, de ação - reflexão - ação, como nos ensinou Freire, sobre a realidade.

4. Esperanças de Futuro

Está claro que, a escola que conhecemos até março de 2020 não cabe no espaço e no tempo em que vivemos atualmente. Também sabemos que já não somos mais os mesmos. Com essa consciência, temos que tomar decisões. Os educadores da EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro se posicionam apresentando algumas esperanças de futuro.

Solange retrata a mudança dentro da mudança que ocorre no interior de cada um de nós, pois somos tocados pelas situações; e também nos lembra da força transformadora da educação:

[...] Essas barreiras impostas por mim mesma, começavam a ter outros olhares e novas perspectivas de trabalho e, melhor ainda, era saber que eu poderia dar conta de tudo isto! Sim, com muitas mudanças, aprendizados, estudos, ajuda de profissionais, enfim, acredito que a mudança de dentro pra fora estava começando a acontecer. A educação é algo transformador na vida de todos...

De igual modo, Jonathan reforça a essência da educação e seus movimentos nos espaços de formação humana. Traz ele um elemento novo - a crença na poética da escola e nos ensina que é preciso transgredir e transformá-la noutras linguagens:

[...] O conhecimento também muda seus lugares e perpassa pela afetividade, acolhimento, cuidado, carinho e outras questões tão essenciais para a formação humana, mas negligenciadas pela correria de conteúdos diários, anuais e semestrais. E por isso creio na poética da escola.

Raphael e Viviane lembram do caráter flexível da educação. De que somos seres de aprendizagem e também de adaptação, sendo possível tirar lições deste cenário pandêmico: [...] *Aprendo a cada dia a compreender o que de bom e positivo é possível aproveitar/absorver de tudo isso e refletir sobre como somos seres altamente adaptáveis, mesmos às situações mais adversas, complexas e incômodas.* (Raphael)

[...] Hoje a prof^a Márcia veio até a escola, tirou algumas fotos, e as postou no nosso grupo de whatsapp. Quando as vi, me lembrei de Bakhtin quando ele diz: o que eu entendo por eu quando eu falo e vivencio, o que em mim é dado imediatamente e o que é dado através do outro. Através do olhar da Márcia, olhei a escola vazia e pela primeira vez a achei bonita! Enxerguei espaços renovados, tentativas e possibilidades de uma escola melhor. (Viviane)

Para além dos pontos apresentados, as imagens dos cadeados fechados, quebrados e abertos com os quais nos deparamos no dia a dia da escola e da vida permanecem. Lembram, Cleide, Isabele, Geraldo e Rachel que precisamos ir além - dos muros e de nossos limites. Relembram que é preciso olharmos para nós mesmos, conhecermos, avaliarmos e agirmos para transformarmos a realidade num outro presente. Num futuro com esperança renovada e que possamos sair, deste atual cenário, mais fortalecidos:

[...] Espero que todos esses cadeados quebrados continuem abertos e que nos levem a ter uma escola que vai para além dos muros. Isabele.

[...] Quero corrigir rumos, não deixar dominar as incertezas e angústias, olhar para o meu interior e avaliar quais são as transformações possíveis de se realizar, lembrar das pessoinhas que esperam por um futuro melhor e que depende também do meu trabalho para construir esse futuro. (Cleide)

[...] Me prontifico a ser melhor, a ser mais paciente, a ser mais prudente, a ser carinhoso, amável, levar esperança ao outro, apoio e amar mais! Vamos vencer a pandemia, vamos quebrar cadeados e voltaremos muito mais fortalecidos! (Geraldo)

[...] Para mim, pessoa que sempre foi cheia de sonhos, resta o desejo intenso do retorno, não à normalidade, pois dela também tenho minhas ressalvas. Quero uma volta repleta de sorrisos largos, não mais guardados em suas máscaras. Desejo também que a solidariedade que vimos de maneira clara nesses meses torne-se rotina, peço intencionalmente que as pessoas possam evidenciar o amor de diferentes formas. (Rachel)

Aprendemos e ensinamos o tempo todo como tão bem expressou o grande educador Paulo Freire (1996) “Enquanto ensino, aprendo, enquanto aprendo, ensino”. Assim, vamos na caminhada e na luta pela educação pública, imprimindo, com o nosso trabalho, muitas marcas nos sujeitos que encontramos e, tatuando outras em nossa pele, em nosso ser, advindas das relações com eles construídas. Raphael nos auxilia nessa compreensão, quando diz:

[...] Sintetizando as muitas ideias, o lado positivo dessa experiência de quarentena para mim foi pensar e repensar as diversas formas de ser: trabalhar e viver, me reinventar enquanto educador e enquanto pessoa de uma forma geral.

No enfrentamento da realidade, sempre inédita e assustadora, no sofrimento vivido e compartilhado, na mudança de percepção do mundo porque fomos e somos afetados a cada átimo de segundo, vamos nos reconstituindo e dando novas formas a nós mesmos e às instituições às quais fazemos parte. Nos alimentamos da esperança e miramos na utopia de um amanhã melhor, apesar da certeza de que a realidade é dura, crua e não arrefece. Sim, nesta lógica depositamos com fé, nossos desejos e esperança. Contudo, é e será sempre preciso colocarmos nossas lamparinas acesas e atentas. Como já enfatizado, a realidade brasileira e, em especial, a realidade da educação pública são complexas, porém não inexoráveis.

Nessa perspectiva, o último tópico coletado das narrativas nos convida a repensar o que somos, como estamos e o que queremos como protagonistas da escola pública.

5. O que será que será?

“O que será que será? ”, como tão sabiamente canta e interroga Chico Buarque, nos deixa também apreensivos, pois como em toda mudança, precisaremos estar preparados para o que virá. Juliana realça como se encontra seu interior [...] *Nesse momento o meu emocional está todo desorganizado e contraditório. Ao mesmo tempo que eu quero voltar para a escola, pensar na volta para mim parece um pesadelo, pois tenho muito medo.*

Maikon segue nesta mesma direção, apontando o quanto estamos inertes frente aos direitos historicamente conquistados, às dúvidas sobre o que virá pela frente e ao mar de insegurança que estamos imersos. Segundo ele:

[...] À medida que temos mais tempo para as tarefas pessoais, sejam de cunho acadêmico ou doméstico, a motivação para elas cai vertiginosamente. Assistimos atônitos, podendo pouco nos mobilizar, aos ataques desferidos aos serviços públicos e a nós, servidores, tanto por parte do governo municipal, quanto por parte dos estaduais e federal... Passamos dias e semanas aflitos, à espera de um novo normal, cuja normalidade não fazemos muita ideia de como será, mas que julgamos bem vinda e necessária. Enquanto isso, as atividades ligadas à docência que realizamos diretamente de nossos lares nos ajuda a respirar por sobre esse mar viral ...que revelou-se também, social.

Os sentimentos e a consciência de que nada será fácil estão postos. Os educadores não são ingênuos e mesmo com a esperança anunciada, sabem que construir as bases do futuro da escola pública de qualidade social é tarefa que precisa ser talhada e gestada no coletivo. Aline realça que *[...] Claro que têm dias que angústia toma conta, quero fazer mais! Quero que os alunos participem! São tantos empecilhos, são tantas realidades! São tantos cadeados. Aí repito para mim mesma, CALMA! um cadeado de cada vez.*

Em relação à ação das pessoas, Juliana compartilha seus sentimentos e desapontamentos. Quase descrente afirma:

[...] A escola era uma, não sei como será essa nova escola e que essa nova escola será totalmente diferente da qual deixamos em Março, para mim é utopia, como agora as pessoas vão mudar, vão refletir, vão ser diferentes, não acredito que isso aconteça de um dia para o outro, isso tem que ser construído, as pessoas não mudaram, assim com um estalar dos dedos, desviaram dinheiro dos materiais hospitalares que foram comprados para o enfrentamento da pandemia, estão desmatando a Amazônia, botando fogo no Pantanal e assim por diante.

Ao mesmo tempo concorda que a escola precisará ser reconstruída sob outras bases: *[...] Essa escola que eu desejo e, que muitos desejam, terá que ser construída depois da pandemia, com muito trabalho, coragem e enfrentamento. Quem sabe num futuro não tão*

distante, teremos essa escola que tanto almejamos! Sim, uma escola pública de qualidade, conforme realça Sordi (2017, p. 86):

A educação pública precisa ter qualidade social. Não basta que seja considerada boa nos termos em que alguns grupos a definem: boa nos aspectos instrucionais básicos, boa para assegurar o mínimo que deve ofertar aos que dela mais precisam, boa para promover uma inclusão excludente que se afasta da matriz de formação humana e omnilateral. Qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo.

Assim também esperamos. Cremos como Freire (1996), que não somos seres determinados, mas inconclusos e inacabados. Vamos nos reconstruir, porque estamos no caminho e somos seres de esperança - eu, você que nos lê e a todos que contribuíram para a produção deste texto cremos que, apesar de tudo, o que habita em nós, a exemplo das palavras de Arlete é, [...] *ao mesmo tempo um sentimento de otimismo e confiança de que em algum momento isso tudo vai passar.*

Para finalizar este tópico apresentamos, na íntegra, o pensamento de Ana C. que nos traz de volta à realidade e nos convida também a alimentarmos nossa esperança:

[...] é fundamental mostrarmos a nossa realidade em dias de pandemia e os subterfúgios da nossa inteligência pela sobrevivência... sonhando e vislumbrando o retorno de nossas vidas, jamais como eram antes, porque fomos tocados de maneira imensurável e eternamente, inclusive fomos forçados a rever muitos de nossos costumes tóxicos anteriores, legalidades sociais e conceitos ora ultrapassados... precisamos nos reconstruir, nos reinventar, ressignificar as nossas emoções e certezas falíveis; atentarmos nos nossos relacionamentos, em nós mesmos e nas pessoas...

Para além das palavras, a poética da escola e provisórias considerações

Considerando que o trabalho é a base da existência humana (Marx, 1988), começamos o presente texto narrando a forma como os profissionais da escola e protagonistas da pandemia estão enfrentando a mesma e, então, aproveitamos os relatos produzidos

como tradutores da experiência do trabalho docente e de interpretação desse tempo.

Assim, os educadores deslocam o olhar dos alunos, da escola e de seu trabalho para olharem a si mesmos e, se deparam observando-se na relação com seus alunos, com a escola e com seus trabalhos. Dessa forma, surgem os sentimentos que emergem da realidade em que vivem. Os sofrimentos narrados, de algum modo, refletem o que sentimos enquanto sujeitos do tempo presente. Retratam o medo, a ansiedade, a desesperança e o desejo de que tudo seja superado. As narrativas realçam os dilemas pessoais e os cadeados da escola conhecida. Apresentam o necessário e urgente desejo de transformação da realidade. Ninguém, dentre os presentes na reflexão, suporta a ideia de uma escola sem alunos, tampouco deseja que ela volte a ser como antes. A mudança se faz urgente em todos os aspectos.

Nessa lógica, nossa esperança é que o conhecimento apreendido, neste tempo de reflexão sobre o trabalho docente, se alicerce à luz de uma educação potencializada pela formação humana e, que a incógnita do futuro possa nos alimentar, como bem canta Milton Nascimento, na festa dos meninos e meninas da canção, “Bola de gude, bola de meia”:

*Há um menino, Há um moleque / Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança / Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente / Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra / O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas / Que eu acredito
Que não deixarão de existir / Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor / Pois não posso, Não devo, Não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado / Qualquer sacanagem ser coisa normal...*

Que assim seja! E, que novas aprendizagens nos auxiliem a construir um outro existir mais justo, solidário e fraterno. Que esta reflexão feita a muitas mãos, sentimentos e formas de ver o mundo, represente a força do coletivo e nos estimule a acreditar e

perseverar na ideia de que uma outra escola pública mais incluyente e humana é possível. Por fim, concluimos com o olhar de Jonathan sobre a “*poética da escola*”, que, em sua narrativa, nos provoca a continuar a reflexão: [...] “*Poética*” é romper a realidade e transformá-la em outras linguagens; é estar em todos e representar mundos; é libertação de sua condição inicial.

Referências

ARENDDT, H. *A Condição Humana*. 10. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

ARROYO, M. O direito à formação humana como referente da realidade. In SORDI, Mara Regina Lemes de; Varani, Adriana; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência* – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas Volume – I. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Walter Benjamin tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense. 2012.

DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. *Revista Educação*. São Paulo, v. 4, p. 6-15 DUARTE, 2007. (Hannah Arendt Pensar a Educação).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____, *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LARROSA, J.B. *Notas sobre a experiência e o saber da Experiência*. Tradução de João Wanderley Giraldo - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. 2002.

MARX, K. *O capital*. Livro I, vol. I. 3a São Paulo, Nova Cultura, 1988.

O CADEADO. Curta metragem (2012) . Disponível em: <https://vimeo.com/183924836>

SEVERINO, A. J. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SORDI, M. R. L. De. A Qualidade Social da Escola Pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. SORDI, Mara Regina Lemes de; Varani, Adriana; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência* – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

Coletivo da Escola que contribuiu para a construção deste documento:

Professoras/es

Aline D. Frederico Mendes

Ana Cristina dos Santos

Aparecida Santos da Silva

Aparecido Paula Junior

Arlete Favaretto

Cecília Médice Macedo

Cleide Orneia de Oliveira

Daniel Villar Florindo

Dennis Paulo Torres

Emerson Richard Stewart Anbar

Emilie Rosana Ayres Tostes de Mello

Fábio Murillo Queiroz Macedo Beraldo

Geraldo Paulo Guimarães

Izabele Regina Scheffer Oliveira

Jonathan Henrique Semmler

Joseph Cesar Ferreira

Juliana Dias Da Conceição

Karla Tasseli Ortolan Coelho

Kelly Aparecida Cordeiro

Luciana Inez S. Rodrigues

Marcia Jucélia Puccini Burigo

Maria Águeda Farias
Marta Oliveira Causo
Maycon Roger de Oliveira
Rodrigo Gonçalves Barbosa
Sidinéia s. de Castro Barbosa
Solange Aparecida Penão Pinheiro
Priscila Rodrigues Nunes

Equipe Gestora

Adriana Rodrigues do Valle Araújo
Fabrícia Martins Gomes
Rachel Teixeira de Carvalho
Viviane Mendonça

Participação das convidadas:

Daniela Delmando - Projeto ECOAR
Dejanira Fontebasso - Naed Noroeste
Margarida Montejano da Silva - LOED

ESCOLAS FECHADAS PELA PANDEMIA: a presença necessária da psicologia ao lado da educação

Raquel Souza Lobo Guzzo¹

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado²

Introdução

Ninguém poderia sequer imaginar que viveríamos neste século um momento de tão intenso sofrimento para todos com a pandemia de um vírus não completa e profundamente conhecido por profissionais que atuam na área da infectologia e da saúde coletiva. A contaminação disseminada, o adoecimento e as mortes decorrentes têm marcado, de um modo intenso, a vida das pessoas com uma mudança inesperada da rotina em diversos espaços sociais. Especialmente, as escolas sofreram um significativo impacto, sobretudo as crianças que, sem possibilidades de frequentar as aulas presencialmente e vivenciando um conflituoso cenário de contradições entre o que é determinado por resoluções

¹ Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) dos programas Graduação e Pós-graduação em Psicologia. Graduada em Psicologia pela PUC-Campinas, Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (www.gep-inpsi.org). E-mail: rslguzzo@gmail.com

² Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Amparo, Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Possui vínculo com o Grupo de Pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da FE Unicamp. E-mail: thaispenteado@hotmail.com

oficiais e as demandas da vida cotidiana, além da revelação incontestável das desigualdades sociais muitas vezes ignoradas e invisíveis no cenário das salas de aula.

A chegada da pandemia ao mundo globalizado trouxe como consequência a evidência de uma extrema fragilidade tanto das pessoas, quanto das tecnologias e avanços científicos. O vírus alcançou diversos espaços no mundo, gerando um grande impacto na vida cotidiana de diferentes povos e culturas, mortes e sentimentos de impotência e insegurança sobre o futuro. Com o fechamento das atividades econômicas, a pandemia desferiu grande golpe nos empregos e nas possibilidades de sobrevivência de milhões de pessoas. Os dados demonstram indicadores de uma imensa quantidade de pessoas que perderam a vida no mundo e que, ainda não é possível o controle da situação senão pelas mudanças radicais no modo de vida para a contenção do contágio enquanto não se descobre uma vacina capaz de proteger a população e conter o avanço do vírus.

Neste cenário estamos desenvolvendo um trabalho que aproxima a Psicologia da escola, para o suporte necessário aos processos de acompanhamento das crianças, dos professores e das famílias mesmo neste contexto de pandemia, por meio da integração da universidade com a Rede Municipal de Campinas. Embora entendamos que a presença profissional no cotidiano da escola seja necessária, neste contexto adverso, não podemos nos manter distantes e insensíveis ao que estão vivendo professores, família e as próprias crianças. Por essa razão, o que apresentamos aqui são as experiências que estão sendo desenvolvidas no atual cenário envolvendo as escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil onde estamos inseridas, com a participação da equipe profissional tanto da psicologia quanto da educação.

Importante situar o contexto e o cenário onde estamos trabalhando. A Secretaria Municipal de Educação é descentralizada em cinco núcleos regionais – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) - e este programa está inserido no NAED Noroeste e Norte, perfazendo um total de 22 escolas, sendo 17 de

Ensino Fundamental e nove de Educação Infantil na Região Noroeste. A Equipe de profissionais desenvolve seu trabalho nas escolas por um período mínimo de 12 horas semanais, em situação presencial, planejando junto com professores e gestores as ações previstas para a proximidade com as crianças e famílias.

Com a pandemia, as escolas foram fechadas e professores, diretores e toda a equipe de técnicos, incluindo profissionais de Psicologia, passaram a se organizar por meio de ferramentas virtuais para desenvolverem ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico e de manutenção de vínculo com os estudantes e comunidade, especialmente para Ensino fundamental 1 e 2 e a EJA. Esse movimento não foi tranquilo – exigiu muito esforço de vários professores para uma formação específica ao uso das plataformas digitais, além de enormes dificuldades em estabelecer contatos com estudantes de suas salas de aula, pelas razões concretas de ausência de condições materiais para o uso de internet na vida cotidiana das comunidades no entorno das escolas. Além, também, de serem afetados de modo contundente em suas rotinas de vida. Nos primeiros meses do ano 2020, a realidade foi sendo duramente revelada em seus detalhes, escancarando as desigualdades sociais e muitos problemas foram sendo revelados e passaram a fazer parte da dinâmica das escolas. De um modo geral, a falta de alimentação regular das crianças propiciou um posicionamento urgente de todas as escolas para um registro das famílias e crianças que viviam em condições de vulnerabilidade social para o recebimento de cestas básicas que seriam distribuídas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Enquanto os professores se capacitavam para o uso das plataformas, as escolas se organizavam para a distribuição das cestas básicas.

Este capítulo apresenta a experiência, em situação de pandemia, desenvolvida por um grupo de pesquisa do curso de pós-graduação em Psicologia em parceria com supervisores de ensino, professores e gestores das escolas, por meio de um projeto de extensão. Por uma atuação psicossocial temos como ponto de partida a análise dos determinantes políticos, sociais e econômicos para compreender o que promove e dificulta o desenvolvimento

das crianças e adolescentes e a partir da análise da conjuntura traçamos uma interlocução entre o conhecimento psicológico e pedagógico pelas ações construídas e explanadas neste texto.

16.1. O cenário das escolas diante da pandemia e as condições de funcionamento

Para entendermos o cenário, é importante resgatar que foi a declaração oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) que elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19 no mundo inteiro, uma doença causada pelo novo corona vírus (Sars-Cov-2), enfatizou a deflagração dos problemas sociais e econômicos existentes em relação à raça, classe e gênero que não consideram como princípio máximo à preservação de todas as vidas.

De acordo com o boletim do Conselho Nacional de Secretários da Saúde³ (Conass), atualizado em 10 de janeiro de 2020, o Brasil chegou a 203.100 óbitos e 8.105.490 infecções causadas pelo novo corona vírus desde o início da pandemia. O Estado com o maior número de óbitos é São Paulo (48.351), seguido pelo Rio de Janeiro (26.749) e Minas Gerais (12.709). O Conass criou uma plataforma para registrar os dados sobre o novo vírus no país, após o Ministério da Saúde ter divulgado informações incompletas e problemas no abastecimento do banco de dados que forma o painel nacional de informações sobre o covid- 19, sendo necessária intervenção do Supremo Tribunal Federal (STF) para o restabelecimento das informações.

A situação de pandemia desnudou as agudas desigualdades sociais e econômicas existentes. No Brasil, há também uma crise administrativa e política que impactou o cenário da educação, da saúde, do trabalho, envolvendo as organizações familiares e a vida cotidiana da maioria da população. Entendemos que a pandemia não afetou todos da mesma forma e a busca pela preservação da vida, foi sendo atravessada por outras condições de crises como a

³ Informações atualizadas sobre covid-19 estão disponíveis no link: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>

situação da pobreza que urge por uma mudança social e entendemos que a educação é um dos caminhos da mudança.

Em Campinas, os boletins epidemiológicos e decretos apresentam a situação epidemiológica semanalmente e no início de setembro de 2020, foram confirmados 1.617 óbitos por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), destes 1.035 óbitos são por COVID-19⁴. Com a adoção do Plano São Paulo, estabelecido pelo Decreto Estadual nº 64.994, de 28 de maio de 2020, em que todos os municípios do estado seguiram a flexibilização para retorno consciente das atividades dividido em quatro fases classificadas por cores: verde, amarelo, laranja e vermelha, em que verde representa um normal controlado e o vermelho o alerta máximo. Atualmente, este município encontra-se na fase amarela com reabertura com restrições priorizados de acordo com a vulnerabilidade econômica⁵. Junto a esta nova fase, as decisões em relação às escolas também mudaram.

Os Decretos e Resoluções da Secretaria Municipal da Educação (SME) se iniciaram com as suspensões das aulas presenciais, sem previsão de retorno⁶, após a publicação em Diário Oficial houve a antecipação do recesso escolar visando reduzir os prejuízos, assim a SME organizou a plataforma online do Google sala de aula e o acesso dos professores e estudantes, viabilizando as ações das escolas como: as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), comunicação escola-estudante, escola-família, manutenção e criação de vínculos entre escola, estudantes e famílias, atividades pedagógicas destinadas aos estudantes, reuniões com famílias e estudantes, tudo de caráter virtual. As escolas foram fechadas pela pandemia e por meio da tecnologia uma nova forma de se vincular foi construída.

⁴ Boletim Epidemiológico_ COVID-19 Campinas / Edição 19 Informações atualizadas sobre covid-19 em Campinas-SP estão disponíveis no link: <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/boletim-epidemiologico>

⁵ Para acesso ao Plano São Paulo Retomada consciente acessar o link: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

⁶ Resolução SME/FUMEC nº 002, de 26 de março de 2020. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/930302319.pdf>

O acesso remoto à plataforma online foi disponibilizado para todos os estudantes das escolas municipais, por meio da criação de um e-mail institucional, a entrega de *chips* de dados de *internet* em uma tentativa de garantir o acesso à plataforma, e entrega de *tablets* para alguns estudantes do último ano do ensino fundamental. Essas mesmas determinações legais, pelas Resoluções e Decretos, colocaram também sobre a escola a responsabilidade de atendimento presencial às famílias e estudantes, para contato e entrega de livros paradidáticos, senhas, logins e chips de acesso às atividades remotas. Considerando a preservação das vidas, as escolas permaneceram fechadas em sua função legítima de aprendizagem através da mediação professor-aluno que é permeado pelas relações sociais e afetivas que envolve o processo de aprender. O esforço da Secretaria, em suas distintas instâncias, para enfrentar essa situação inusitada não chegou a resolver todos os problemas de quem estava vivendo o cotidiano remoto, buscando aproximar estudantes e suas famílias.

Todo o contato da equipe escolar com estudantes e suas famílias aconteceu por ligações de telefone, conversas por SMS e/ou *WhatsApp* e chamadas de vídeo. Mas, a realidade desigual não possibilitou que a escola alcance todos os seus estudantes e a grande maioria continua não tendo acesso à escola, as suas atividades remotas e nem estão vinculados aos seus professores. Isso porque não possuem computadores ou celulares compatíveis à tecnologia necessária para acessar a plataforma online ou só tem um aparelho para mais de um membro da família. Portanto, a entrega dos chips para acesso à internet não alcançou todos os estudantes, logo os prejuízos e a desigualdade educacional estão sendo ampliados pela pandemia.

O Departamento Pedagógico (DEPE) da SME produziu documentos orientadores⁷ considerando que as atividades postadas na plataforma são ações que buscam reduzir o impacto

⁷ Disponível para acesso em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/ensino-fundamenta1?authuser=0>

pedagógico causado pelas medidas de distanciamento social. E também, que acreditam no papel da educação, na formação do ser humano e nos processos de aprendizagem construídos nas interações com os outros, e desta forma, os espaços digitais não substituirão as trocas presenciais, mas, que neste período específico, apresentam-se como uma ferramenta possível de mediação de encontros e vínculos.

Os profissionais das escolas estiveram empenhados para manter o vínculo com os estudantes e as famílias, planejaram e criaram atividades adaptadas ao novo meio de acesso e buscaram diversas e variadas formas para incentivar as crianças e os jovens a realizarem as atividades propostas. As escolas recriaram a forma de contato com as famílias, criaram possibilidades via aplicativos de celulares, blogs, redes sociais, ligações, mas os números pessoais dos celulares das professoras e professores muitas vezes foram disponibilizados às famílias pelos próprios profissionais como a opção mais ágil e possível de comunicação na tentativa de chegar até os estudantes.

Distintas medidas sempre chegavam às escolas e eram criadas pelos próprios profissionais na tentativa de amenizar problemas dos professores e das famílias, mas as experiências do corpo docente demonstravam que as angústias, os sentimentos de impotência, o fatalismo, estavam sempre presentes e, nesse momento, a equipe da psicologia pôde dar sua contribuição problematizando as circunstâncias e debatendo com os professores e famílias algumas rotas de escape para enfrentar a situação.

16.2. A Psicologia na Escola – a ações do projeto ECOAR

O projeto ECOAR – *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* – desenvolve a Psicologia na Escola voltada para o desenvolvimento das crianças e ações preventivas de enfrentamento à violência, a partir da participação da comunidade escolar. Um plano de ação que está sendo construído cotidianamente, ajustando-se a realidade, e assumido pelos professores e técnicos das escolas como parte do projeto pedagógico. Trata-se de uma prática psicossocial

voltada para fortalecimento dos agentes escolares, para defendermos condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização. Esse projeto foi proposto a partir da solicitação de supervisores e técnicos do NAED⁸ Noroeste para uma integração da Educação e Psicologia e está em andamento desde 2014.

Vinculado ao grupo de pesquisa *Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação* (GEPINPSI) do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, o ECOAR iniciou em 6 escolas municipais e atualmente está em 22 unidades escolares municipais, em duas regiões da cidade, sendo 13 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF), 8 Centros de Educação Infantil (CEI) e 1 Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe conta com 22 psicólogas (os), sendo que 5 dessas desenvolvem, concomitantemente, suas pesquisas de pós-graduação, e 12 estagiárias, por ser também campo de estágio supervisionado em Psicologia Escolar Educacional para os estudantes de 5º ano de Psicologia. Dessa forma, caracteriza-se a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão sempre respondendo às demandas da realidade onde a universidade está inserida.

Diante de todas as reorganizações das escolas para se adaptar ao novo cenário, o Projeto ECOAR também precisou se organizar para participação e compreensão da escola como manifestação da vida cotidiana. A SME, entendendo a importância do vínculo construído entre a Psicologia e as escolas, criou e-mails institucionais para a equipe de psicólogas (os) e, assim, a participação que acontecia presencialmente, passou a ser virtual. A escola conhecida como era presencialmente não foi mais possível por meio remoto e a Psicologia, refletindo o papel da escola, possibilitou ressignificações e fortalecimento para uma construção coletiva de um novo sentido no desafio enfrentado, pois a busca

⁸ A Secretaria Municipal de Educação de Campinas se organiza a partir de 5 Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas (NAED), segundo as regiões demográficas da cidade: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste.

por conhecer cada estudante em seu modo de viver proporcionou aos profissionais da escola contato com a complexidade da realidade de vida dos seus estudantes que jamais haviam acessado.

A presença da Psicologia na escola se apresenta para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças ao estar inserida no cotidiano e assim pode observar, avaliar, monitorar a maneira que cada criança se relaciona, comporta e aprende. As ações de prevenção são possíveis no diálogo e reflexão com os agentes de desenvolvimento, para que a escola se torne um lugar da liberdade do pensar, do expressar e do criar, problematizando as vivências e sentimentos para que o conhecimento escolarizado faça sentido a cada um, sempre de modo coletivo.

Nesse movimento da prática, foram organizadas de modo virtual quatro linhas de ações conjuntas: 1) Mapeamento para professores, estudantes e famílias, 2) Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; 3) Ação e reflexão do impacto da pandemia aos professores e 4) Espaço de aproximação e acolhimento das famílias. Para isso, temos realizado uma série de atividades no cotidiano da escola que consideram estudantes, famílias, professores, gestão, funcionários e rede de proteção.

A articulação constante entre teoria e prática sustenta a inserção do profissional de Psicologia, como parte da equipe técnica na Escola para junto à comunidade escolar estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido o Projeto ECOAR entende que a Psicologia tem como fundamentos 4 pilares teóricos: a Psicologia Crítica, a Psicologia da Libertação, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia de Paulo Freire, (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos & Dias, 2019).

De acordo com Parker (2014), as mudanças políticas começam nas relações cotidianas. Por isso, a apropriação do conhecimento é vital para a libertação dos sujeitos, assim a compreensão de si mesmo, do contexto que está inserido e do projeto de mundo que tem por objetivo lucro e exploração, poderão ser desvendados em busca de uma totalidade concreta.

A psicologia crítica possibilita perceber que há diferentes formas e interesses no mundo em que estamos e a Psicologia em sua história se construiu fomentada pela prática hegemônica em explicar o comportamento padronizando, adaptando, delimitando e ajustando a uma realidade de autonomia social falsificada que está incutido a uma produtividade comprometida com a desigualdade social (Parker, 2015; Moreira e Guzzo, 2014).

A compreensão da Psicologia na perspectiva crítica, pensando o cotidiano da escola pública, tem modificado a maneira como os profissionais da educação se relacionam com essa área, que além de desconstruir a visão individualista para o comportamento e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, passam a compreender que os sujeitos são sujeitos históricos e sociais imersos na realidade e relações que são estabelecidas. As intervenções construídas coletivamente possibilitam novos sentidos que contribuem acerca do conhecer, sentir e agir propiciadores na tomada de consciência (Guzzo, Silva, Feldmann, Cantares, Leme, Lisboa e Santos, 2020).

O movimento histórico feito por alguns estudiosos latino-americanos aponta para a necessidade da Psicologia se libertar dos modelos teóricos e práticos mais conservadores, europeus e americanos, em busca da construção de uma ciência psicológica descolonizada e transformadora, no qual tem em seu fazer profissional o compromisso com o bem-estar da maioria dos populares. Nessa construção de crítica e práticas, a mudança política emerge ao romper a subjugação dos sujeitos em contextos de desigualdades, pobreza decorrentes da exploração e opressão por uma luta consciente pela libertação e não sobrevivência (Montero, 2011, Martin-Baró, 1996, Guzzo, 2016).

16.3. Os desafios presentes no atual contexto: possibilidades desenvolvidas da Psicologia na escola e novas demandas com as dificuldades inerentes

Nas atividades coletivas desenvolvidas pelos profissionais de psicologia no contexto da escola, o compartilhamento das situações

vivenciadas foi desimpregnando a visão individualista que imprime sobre as pessoas que elas não dão conta de suas próprias vidas, no qual avaliamos como uma perspectiva ideologicamente política para o surgimento das patologias, por não se enquadrarem ao dito “normal”. Foram constatadas que as principais demandas se relacionaram à ausência de alimentos e à dificuldade de adaptação para orientação e realização das atividades escolares. Em relação à fome foram realizadas campanhas solidárias por iniciativa da escola e organização da entrega das cestas básicas e kit de frutas e hortaliças disponibilizados pela SME. Para as preocupações sobre o ano escolar, defasagens e às atividades escolares, construímos algumas possibilidades junto às escolas - o agendamento de encontros com estudantes, familiares, professores e psicologia para brincadeiras, conversas, musicalização e diálogos possibilitaram trocas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Outras ações foram solicitadas pelas famílias, por meio de encontros individuais para compreensão do desenvolvimento de seus filhos, primeiro por situações de luto e internação do vírus e, após, vieram as demandas de ansiedade, alteração do comportamento, tristeza, agressividade, compulsão alimentar, isolamento e outros sintomas psicológicos desencadeado por este momento. Houve também situações de violências como assassinatos, drogadição, agressão física e psicológica em que recorremos à rede de proteção, acolhimento e escuta dessas famílias e estudantes.

Tais possibilidades discutidas nesta ação coletiva entre profissionais da psicologia e da educação que estão inseridos na mesma realidade e dedicados ao desenvolvimento saudável e à aprendizagem das crianças e dos jovens, apontaram para ações potentes de enfrentamento de um momento tão específico e fortaleceram as atuações que antes eram possíveis de acontecer presencialmente mas que, neste contexto, se potencializam nas intervenções possíveis com a comunidade escolar e contribuem para a compreensão da realidade.

Compreendemos que, nesse momento, as famílias estão em processo de tomada de consciência sobre o seu papel mediador de condições adequadas para o desenvolvimento e que tal processo fica mais difícil à medida que as condições básicas de sobrevivência diminuem e que a sobrecarga sobre os responsáveis aumenta - visto que a grande maioria segue trabalhando e não tem tempo para auxiliar os filhos nesse processo.

Não devemos, porém, confundir o papel mediador de um familiar com o papel pedagógico de um professor. A mediação dada pelo professor é também imprescindível para o desenvolvimento do estudante e, só pode ser oferecida por um profissional da área. Essa linha tênue é que traz ansiedade e angústia nos responsáveis, que acreditam ter que mediar as atividades fornecidas virtualmente para os estudantes como se tivessem formação pedagógica.

Ao final do primeiro semestre, os profissionais do Projeto ECOAR nas escolas de ensino fundamental (EMEFs) mapearam 993 estudantes, 417 familiares e 221 professores e/ou gestores. Além disso, foram realizados 61 primeiros contatos e 28 acompanhamentos de estudantes/famílias. Essas informações, somadas ao acompanhamento do cotidiano escolar virtual através das reuniões com professores, participação em reuniões do Conselho Municipal de Educação, Conselho das Escolas, reuniões intersetoriais, dentre outras, contribuíram para a equipe compreender a realidade que se apresenta e, a partir dela, fazer algumas sínteses sobre o que o contexto de pandemia nos revela.

Popularmente, a escola é vista como um espaço importante para “ser alguém na vida”, para aprender e adquirir o conhecimento acumulado pela humanidade. Para além dessa concepção, a partir dos pressupostos de Freire (2000,2002,2004), compreendemos a escola enquanto espaço de desenvolvimento e emancipação humana. Entretanto, Libaneo (2012) nos alerta para a desigualdade entre os sistemas escolares público e privado, e como essa desigualdade está presente até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação no país. Dessa forma, especialmente

no Brasil, a escola pública é uma instituição que desvela desigualdades e escancara as limitações que muitos estudantes têm para se desenvolverem integralmente.

No entanto, mesmo com essas limitações, a escola pública apresenta-se como um espaço em que as crianças e adolescentes passam maior parte do seu dia e estabelecem ricas trocas entre todos os atores escolares, ou seja, ir à escola e realizar atividades relacionadas à ela faz parte de sua rotina. É na escola que a criança recebe alimentação, convive com amigos, onde fica enquanto os pais trabalham, aprendem a ler e escrever. Sendo assim, a escola, junto à família, é um dos espaços mais importantes de socialização das crianças, a partir da qual elas se desenvolvem. Por isso assumimos que a Psicologia deve estar inserida nas escolas para acompanhar e monitorar o desenvolvimento das crianças, de modo a propor ações preventivas inserida no cotidiano de vida delas. Mas então, o que ocorre quando a escola é fechada?

Quando não frequentam esse cotidiano, como neste momento pandêmico, impedidas de irem às escolas, as crianças rompem com uma rotina, que mesmo não sendo satisfatória tem uma importância fundamental para seu desenvolvimento (Guzzo, 2005). A escola possível no período de pandemia passou a ser uma escola de caráter virtual.

No primeiro ciclo do isolamento, poucas pessoas entendiam o que estava acontecendo e as crianças e familiares acolhiam a situação como um período de férias. Nesse primeiro mês, enquanto professores debatiam e aprimorava-se as técnicas e plataformas virtuais para a continuidade de atividades e transmissão dos conteúdos, algo se revelou de uma maneira muito drástica: a fome e o aprofundamento das difíceis condições de vida de muitos estudantes da escola pública, além do adoecimento e morte de muitos entes queridos. Esses foram os impactos mais imediatos da pandemia para a comunidade escolar. Além disso, por mais que professores tenham se esforçado para cumprir com as novas demandas de uma escola de caráter virtual e remoto, as condições objetivas, a cada dia, revelaram as desigualdades sociais, o

afastamento das crianças das plataformas virtuais e do contato com professores e colegas.

Os resultados do levantamento inicial das condições de vida das crianças, demonstrou que os problemas e as dificuldades só aumentaram. Um cenário bastante desigual se descortinou para as escolas e professores. Novas orientações foram sendo estabelecidas para tentar minimizar essa ruptura na rotina das crianças, dos professores e das famílias, como a entrega de cestas básicas, chips e tablets para alguns estudantes. No entanto, essas medidas não puderam assegurar de modo efetivo, a participação dos estudantes, pois outros elementos presentes na vida cotidiana não foram superados, como por exemplo, o sinal da internet que é pago, a indisponibilidade de equipamentos nas famílias para a participação nas atividades, etc. Embora o esforço tenha sido grande de todos os lados envolvidos, as condições não melhoraram, nem em relação à contenção da pandemia, nem em aproximação de estudantes ao conteúdo, remotamente, oferecido pelas escolas. Neste cenário ficou evidente que o ano estaria transcorrendo com a maioria das crianças “fora da escola”, ou melhor, fora das plataformas e sem condições de acompanhamento efetivo dos conteúdos virtuais.

Tendo em vista o contexto desigual que se acentuou, a equipe teve o papel de contribuir ou despertar reflexões sobre o cotidiano dos professores, estudantes e famílias juntamente com o corpo docente. O contato direto com o estudante que ocorria na escola presencial, nos corredores, no pátio, não era mais possível, o que fez com que as atividades integradas ficassem cada vez mais próximas dos professores. Além das pontuações constantes sobre a realidade concreta dos estudantes e as atividades remotas, temas como lutos e perdas, saúde mental, violência contra a criança, violência doméstica e racismo foram debatidos com professores, buscando trazer a perspectiva crítica da psicologia para essas demandas que se apresentavam aos professores no contato com estudantes.

Nos espaços já citados, identificamos dificuldades da equipe docente relacionadas ao manuseio de novas tecnologias de

informação e comunicação (TDICs), dificuldades de organização da nova rotina, uma proximidade que descobriu as vulnerabilidades e condições concretas de vida dos estudantes, evidenciando as desigualdades sociais e digitais que antes não eram conhecidas. Além disso, a crise no papel e identidade da escola e do professor, o que culminou com o fatalismo e impossibilidade de ação desses profissionais. É por meio da abrupta mudança de rotina que os educadores se viram entre o que é plano da escola e o que é a realidade das crianças, nas constantes ameaças de retorno às aulas sem segurança nenhuma que garanta saúde integral de estudantes e funcionários e, ao mesmo tempo, se preparar para o retorno por não ver outra saída. Assim é definido o fatalismo por Martín-Baró (2017) - um conformismo relacionado à ideia de um destino fatal. Porém, não se trata de um destino fatal em si, mas de relações sociais que contribuam para a marginalização dos trabalhadores. Ou seja, diante dessa realidade posta (o cenário de volta às aulas presenciais), não resta perspectiva para a equipe escolar, a não ser a de aceitar a sua condição.

Em relação aos impactos do distanciamento social ao desenvolvimento das crianças cabe à psicologia na escola pontuar que a aprendizagem se estabelece por meio do vínculo de professoras e professores com as crianças, pelo afeto envolvido nessa relação, pela motivação e interesse das crianças pelos conteúdos presenciais na escola e por um acompanhamento muito próximo e seguro dos processos de desenvolvimento de cada criança singular.

O distanciamento físico imposto pela pandemia e o contexto de incertezas, ora imposto pelo próprio cenário desconhecido, ora imposto pela condução pouco assertiva da SME impeliram a escola para uma responsabilidade pouco provável de ser enfrentada de maneira solitária. A recriação, a reinvenção, a dedicação e a competência para persistir neste momento adverso, que marcaram as ações das escolas, não são suficientes para superar a complexidade causado pelo agravamento das desigualdades.

Compreender as possibilidades reais de atuação nesse contexto, a partir do trabalho coletivo entre profissionais da

psicologia e da educação, levam a escola a repensar seu fazer e seu papel na comunidade. Em um momento em que as crianças e suas famílias estão distantes fisicamente, muitas vezes, o contato direto dos profissionais com a comunidade girou em torno das dificuldades pelas quais as famílias estavam passando e possibilitou um conhecimento das realidades vividas. Um olhar atento e sensível para o desenvolvimento desses estudantes no contexto em que vivem e a reflexão coletiva sobre a realidade apontam para possibilidades de atuação na comunidade que sejam incentivadoras da liberdade da criação, da expressão, possibilitando a tomada de consciência e assim, voltadas para a emancipação dos sujeitos da escola. Lutar por qualidade na educação pública e nas escolas municipais significa, antes de mais nada, criar condições para que o trabalho de educadores tenha parceria de profissionais técnicos ampliando a equipe nas escolas. E, também, implementar a Lei número 13.935/2019 que, em 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre atuação da Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica no Brasil, devendo ser regulamentada pelos municípios. Uma política pública que assegura aos professores um trabalho compartilhado com outros especialistas para o processo de desenvolvimento integral. Crianças como prioridade, professores respeitados pelo seu trabalho e escolas que, de fato, contribuam para a construção de um mundo melhor.

Referências

CARIAS, A.; MEZZALIRA, A.; GUZZO, R. Os Primeiros Contatos: Rompendo com o modelo da queixa escolar. *Debates em Educação*, 8 (15), 01. 2016. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1085>

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GUZZO, R. S. L.. Escola amordaçada - Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. pp. 17-29.

GUZZO, R.; RIBEIRO, F.; MEIRELES, J.; FELDMANN, M.; SILVA, S.; SANTOS, L.; DIAS, C. Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11 (1), 153-167, 2019. <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2967>

GUZZO, R. S. L. A Quem a Psicologia Serve? Sobre a Importância da Psicologia Comunitária. In: XIMENES, V. M.; SARRIERA, J. C.; ALFARO I, J. (Org.). *Psicologia comunitária no mundo atual: desafios, limites e fazeres*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. pp.139-152.

GUZZO, R. S. L.; SILVA, S.S.G.T; FELDMANN, M.; CANTARES, T. S.; LEME, J. B.; LISBOA, C. B.; SANTOS, H. G. F. Psicologia no enfrentamento à violência na escola: conhecer, refletir e agir. In: TEIXEIRA, A. M. B.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica - volume 1*. Campinas-SP: editora Alínea, 2020.

LIBANEO, J. C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesquisa*. [online]. vol.38, n.1, pp.13-28, 2012. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

- MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27, 1996. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>
- MARTIN-BARÓ, I. O latino indolente: Caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In: LACERDA JÚNIOR, F. (Org.). *Crítica e Libertação na Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2017. pp. 173-203.
- MONTERO, M. Ser, Fazer, Parecer: crítica e libertação na América Latina. In: GUZZO, R. S.L.; LACERDA JÚNIOR, F. (Org.). *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação*. 2ª edição. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011. pp.87-100.
- MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. *Psicol. Soc.* [online]. vol.29, e141683, 2017. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100206&lng=em&nrm=iso
- MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.* [online], vol.7, n.1, pp. 42-52, 2014. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005
- PARKER, I. *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea, 2014.
- PARKER, I. (Org.). *Handbook of critical psychology*. London: Routledge, 2015.
- PRILLELTENSKY, I. Understanding, resisting and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology*, 31, 195-201, 2003.
- SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. pp. 97-118.

**CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL COM A
ESCOLA E A DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO:
primeiras experiências**

Nélia Aparecida da Silva Cavalcante¹

Rosângela de Souza Bittencourt Lara²

Introdução

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(LARROSA e KOHAN in BIESTA, 2013)

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, doutoranda em Educação no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente atua como orientadora pedagógica em uma escola de educação em tempo integral de ensino fundamental, na prefeitura de Campinas. É membro do GREPPE/Unicamp e do Gepedisc- Linhas Culturas Infantis. E-mail: neliaa2004@gmail.com

² Mestre em Artes (Unesp-2009); Graduada em Pedagogia (Faculdades Oswaldo Cruz-2002) e em Serviço Social (PUC-SP-1988). Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior; atuou na Prefeitura de São Paulo, na rede escolar SESI-SP e Faculdade SESI-SP de Educação. Dedicou-se a estudar, especialmente as áreas: avaliação educacional, formação de professores, coordenação pedagógica e educação infantil. Integra o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp colaborando com a pesquisa "A Avaliação Institucional Participativa da escola, na escola e com a escola: uma estratégia para o projeto de melhoria do ensino público socialmente referenciado", é doutoranda na mesma Universidade e atua em projetos de formação de professores e gestores escolares. E-mail: rosangelasbl2@gmail.com

A narrativa de uma experiência é uma oportunidade de exercitar a nossa potência como sujeitos históricos. Sim, estamos fazendo história, juntamente com outros tantos educadores-pesquisadores que cotidianamente pleiteiam construir uma escola pública e democrática para todos e que, dia a dia, vivenciam a complexidade do cotidiano escolar, com seus inúmeros desafios.

A experiência a ser compartilhada aqui é inicial e tem sido impulsionada por meio da pesquisa “A avaliação Institucional Participativa da escola, na escola, com a escola: uma estratégia para o projeto de melhoria do ensino público socialmente referenciado” desenvolvida no LOED -Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Unicamp³.

Acreditamos que ao compartilhar experiências como esta, adquirimos consciência da potência que existe no interior de tantas escolas públicas que, com seriedade e compromisso dos educadores, almejam desenvolver uma formação humana, integral, considerando os estudantes, mesmo de pouca idade, como pessoas plenas.

Esta experiência ocorre em uma destas escolas, e apresentaremos alguns de seus movimentos e reflexões na procura de um caminho próprio na construção coletiva da qualidade social da educação. Esta escola será aqui denominada como “Escola Esperança”⁴.

Destacaremos neste “relato reflexivo”, duas dimensões que ao nosso ver integram e são propulsoras da qualidade social da educação: Trabalho coletivo e participação, assumidas como foco desta pesquisa nesta escola.

³ O propósito principal desta pesquisa é contribuir para a construção da qualidade social da educação pública na perspectiva da formação humana, compreendendo a escola como unidade fundamental nesta construção, apoiada em processos avaliativos institucionais participativos e no conceito de “qualidade negociada”, que inclui o diálogo com as instâncias de gestão do sistema.

⁴ A denominação de Escola Esperança guarda um significado especial naquilo que temos visto nesta escola. Esperança no sentido apresentado por FREIRE (1986): “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (...)”

Trataremos também dos aprendizados decorrentes da parceria estabelecida entre os dois pesquisadores que narram este trabalho, um deles profissional da escola e o outro, vinculado à universidade e desempenhando o papel de “amigo crítico”.

Antes, porém, queremos enfatizar alguns pressupostos que norteiam esta pesquisa. O primeiro deles, diz respeito à compreensão dos atores escolares como sujeitos históricos, com capacidade para refletir, criticar e transformar a realidade, interagir uns com os outros, assumir responsabilidades na construção de uma escola pública de qualidade transformando a realidade ao seu redor.

A escola, é aqui compreendida como unidade central na construção da qualidade, que se dá a partir de um processo de reflexão e tomada de decisão dos sujeitos frente à realidade social, as políticas públicas, as práticas educativas que desenvolvem etc., sempre em negociação com as instâncias reguladoras do poder público.

O termo “experiências” apresentado no título deste capítulo tem como referência o conceito apresentado por Larrosa (2002), como algo que nos toca e nos atravessa, que nos acontece, portanto nos move.

Certamente nos constituiremos “outros” ao longo deste caminho e já podemos dizer de antemão, que esta experiência, dia a dia, tem nos ensinado sobre a esperança de construir uma escola pública que deseja ser inclusiva, democrática, comprometida com formação integral dos estudantes e gradativamente vai se consolidando e se mostrando potente, na medida em que abre espaço para que o coletivo se fortaleça e cada um possa sentir-se autor do projeto pedagógico da escola.

17.1. Um pouco da história da escola e seu perfil

A “Escola Esperança” é uma escola municipal de ensino integral de crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e localiza-se em um bairro periférico de um município no interior do estado de São Paulo. A população do entorno da escola é formada por trabalhadores da indústria, comércio, funcionários públicos, empregados domésticos, trabalhadores temporários, informais,

entre outros. Parte das famílias é atendida por programas sociais do governo federal, além de contar com programas municipais.

O bairro onde está situada é composto predominantemente por pessoas negras e pardas, desde sua criação em 1967 (Silva, 2012). Tem uma população envelhecida, motivo pelo qual em 2008 a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, optaram por agregar as duas escolas do bairro que atendiam o ciclo I do ensino fundamental em um só espaço, cedendo as adjacências estaduais para servir a esta população da área do entorno.

Em 2013, a escola passou a atender apenas os cinco primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, mas como ainda tinha muitas salas ociosas e algumas escolas da mesma região tinham excesso de alunos, a escola Esperança passou a atender a estes alunos que vinham de bairros com até 20 km de distância. Para viabilizar o acesso, estabeleceu-se um convênio para o transporte destes alunos

Com isso o perfil dos alunos mudou significativamente, observa-se, considerável diversidade social, cultural e econômica entre discentes, com uma riqueza de elementos a serem explorados e assim, conseguem ter um bom desempenho acadêmico.

Em 2014, a escola se transforma, junto com outra escola da rede, em escola de educação integral, em um projeto piloto da secretaria que foi, em princípio, gestado com muita autonomia pelas escolas e seus profissionais. Entretanto, ao seu término, acaba sendo retalhado pela secretaria que não atende a todos os anseios das escolas. No caso da “Escola Esperança”, por ter um corpo docente e gestor aguerrido, não se atém a estas questões e procuram colocar a escola para funcionar com qualidade para todos os alunos e profissionais.

Desde o momento de construção deste projeto de escola na modalidade de educação integral é estabelecido um processo de busca constante de qualidade social, quer seja através de assembleias de classes, grêmios, avaliação institucional participativa, entre outras atividades que os colocam como

protagonistas, junto com suas famílias e a comunidade do entorno e inaugura, neste período de transição, um amplo canal de comunicação entre as famílias e a escola na construção desta nova escola que todos passariam a usufruir. Assim, estabelece-se:

- Assembleias com os alunos para discutir todos os quesitos de organização da escola, entendendo que este espaço é deles e, portanto, têm o direito de participar de sua organização.

- Escuta dos pais, quer no conselho de escola, quer na Comissão Própria de Avaliação, quer no World Café, a família precisa participar deste espaço em que seu filho ou sua filha passará a permanecer por 7h30 por dia em 9 horas-aulas diárias, totalizando 45 horas-aulas semanais.

- Escuta dos professores, gestores e demais profissionais que atuarão neste espaço e que garantirão a qualidade da educação ofertada às crianças. Assim, as reuniões e tempos pedagógicos passam a ter um caráter informativo e formativo no sentido em que todos podem e devem fazer parte da construção coletiva da escola.

- E, por fim, trazer para o espaço da escola a intersecção entre escolas e serviços do entorno para a garantia desta educação integral humana que pleiteamos para nossos alunos. Assim, passa a fazer parte deste contexto a saúde, a assistência, o conselho tutelar, a cultura e os demais serviços do entorno para a composição da intersetorialidade e da construção do pertencimento territorial através do bairro educador.

Ressalta-se que colocar essas propostas e princípios em ação requer o constante esforço de manter o protagonismo do coletivo escolar, avaliando, refletindo sobre suas práticas. Este caminhar se dá por avanços e recuos, conflitos e contradições e é permeado por uma série de fatores internos e externos à escola, que ora facilitam, ora dificultam a construção de uma escola de qualidade.

Esta pesquisa tem início justamente em um momento em que a escola se questiona sobre o seu trabalho coletivo e sobre a participação da comunidade frente aos princípios que sustentam sua proposta pedagógica e o desejo de resgatar a atuação dos colegiados inicialmente mais articulados e atuantes.

17.2. Passos iniciais da pesquisa

A abordagem desta pesquisa é qualitativa-colaborativa e adota como princípio o protagonismo do coletivo da escola na investigação, estudo e construção da qualidade social pensada e vivida no cotidiano escolar.

O foco da pesquisa colaborativa é a vida da escola, com suas práticas, seus conflitos, relações internas e externas, analisadas e problematizadas a partir de uma abordagem crítica e formativa. De acordo com Bandeira (2016, p. 71) “Produzir pesquisa em contexto colaborativo pressupõe identificar necessidades, criar as condições para trazer à tona as contradições por meio da reflexão crítica, haja vista que formação e pesquisa estão intrinsecamente relacionadas”.

O movimento colaborativo requer a construção de sentidos comuns e objetivos partilhados entre os atores diante das contradições observadas. Pressupõe não apenas a parceria entre os pesquisadores envolvidos, mas fundamentalmente com os profissionais da escola, um processo em que todos aprendem e vão se tornando conscientes dos limites e potencialidades da realidade a ser transformada.

Esta pesquisa é desenvolvida a partir da presença de dois pesquisadores na escola atuando em colaboração: a Orientadora Pedagógica Pesquisadora (OPP), uma profissional da escola responsável pela coordenação pedagógica e uma pesquisadora vinculado à universidade e que atua como “Amiga Crítica Pesquisadora” (ACP).

Neste sentido, no projeto desenvolvido pelo LOED em parceria com as escolas o conceito de pesquisa colaborativa transcende a teoria e se incorpora na prática educacional a partir das ações realizadas na escola entre a Amiga Crítica e a Orientadora Pedagógica, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto de análise das ações pedagógicas e estruturais da escola que favoreçam a construção da qualidade social e humana no percurso de aprendizagem dos alunos, visando ampliar a reflexão coletiva

de pais, professores e professoras, equipe gestora a partir de uma relação dialógica.

A pesquisa é desenvolvida por meio da imersão dos pesquisadores na escola e da observação das dinâmicas presentes no cotidiano escolar, procurando acolher, enfrentar e refletir os problemas que emergem ali, ponto a ponto, fazendo proposições aos atores escolares para que este seja de fato uma experiência compartilhada com a equipe.

No decorrer de 2020, tendo em vista o foco definido para este trabalho, foram privilegiados como *lócus* desta imersão e observação os encontros pedagógicos coletivos semanais realizados na escola Esperança.

No âmbito desta pesquisa, a OPP que está na escola cotidianamente tem um papel fundamental de observar mais de perto as questões/desafios que emergem do contexto escolar e que tem estreita relação com a construção da qualidade social da educação. É assim um articulador que procura afinar o seu olhar para as práticas e as narrativas que compõem esta realidade, tendo como referentes os conceitos que embasam a pesquisa e outros tantos, para problematizá-las. Neste processo, vai se fortalecendo como formadora e pesquisadora.

Os encontros pedagógicos são acompanhados também pela ACP, que apoia a OPP no desenvolvimento da pesquisa, procurando analisar e problematizar as questões observadas a partir da escuta dos profissionais da escola, colaborando para fortalecer a atuação do OPP. Em alguns momentos, a ACP assume uma atuação direta com os demais profissionais da escola, posicionando-se nos debates, sugerindo encaminhamentos, como atuando como formadora.

Os primeiros meses da pesquisa na escola foram dedicados à compreensão do projeto de pesquisa, troca de experiências e estudos entre os pesquisadores envolvidos, sempre a partir de questões trazidas pela OPP ou situações do cotidiano da escola que ocorriam durante a presença da ACP na escola, possibilitando

gradativamente um certo conhecimento e aproximação da realidade da escola.

Após, em novembro de 2019, os propósitos desta pesquisa foram compartilhados com a equipe escolar, momento de reflexão sobre a questão da qualidade social da educação, bem como, apresentação de uma primeira versão da matriz de qualidade social e suas dimensões. Nesta ocasião, solicitamos aos professores que registrassem suas ideias a respeito do que viria a ser formação humana. Abaixo alguns registros das percepções de alguns professores no início do projeto:

“A formação humana começa desde a mais tenra idade quando procura desenvolver no ser humano a empatia, a valorização do outro, o conceito de coletividade, de respeito e consideração pelos semelhantes. Toda formação humana é constituída no dia a dia em todas as relações que o ser humano vivência.”

“Entendo por formação intelectual, emocional, atitudinal. Acredito que essa formação integral perpassa pelas diferentes linguagens trabalhadas na escola. Por isso a importância de um trabalho integrado entre os profissionais.”

“É toda ação que gera liberdade para opinar, argumentar, criar, desenvolver critérios, se defender, escolher. É desenvolver habilidades para o exercício pleno da cidadania. A escrita, a leitura, a interpretação da escrita e das situações do mundo, a segurança emocional, a oralidade são habilidades que ajudam o aluno a apresentar desenvoltura para se expressar e enfrentar as situações cotidianas. A segurança relativa às questões emocionais também faz parte desta formação humana: o desenvolvimento da empatia, o cuidado com o próximo, com o ambiente; a percepção dos fatos, a apreciação do que é belo, das artes, da cultura, dos esportes.”

Ao final do mesmo ano, durante a avaliação institucional, foi possível identificar como desafio e foco principal, as dimensões “trabalho coletivo” e a “participação”⁵. Estas foram assumidas

⁵ Ressaltamos que as dimensões Trabalho coletivo e participação compõem a matriz de qualidade social da educação que vem sendo desenvolvida no LOED desde 2014. Atualmente, outras nove dimensões compõem esta matriz: Acesso e

como dimensões a serem estudadas, problematizadas nesta pesquisa junto com a equipe escolar, dada a sua relevância para a construção da qualidade social praticada na escola.

Nos encontros de formação com professores foram tratados temas como as pedagogias emancipatórias, a reformulação da proposta de Educação integral em tempo integral, organizada pela secretaria da educação, a gestão democrática, o ensino da Matemática e as relações interpessoais. Estes encontros, foram importantes para resgatar princípios que fortalecem a perspectiva da formação humana e de uma escola engajada com sua comunidade. Os encontros de trabalho docente coletivo (Chamados de TDCs) foram ocupados para a organização do trabalho pedagógico durante todo o ano.

Os temas propostos nos encontros de formação contribuíram também para suscitar a partilha de entendimentos e princípios sobre o trabalho coletivo:

“o grupo entende que a escola não se resume numa coisa ou outra, a escola é várias coisas ao mesmo tempo. A gente vai amar a escola e odiar a escola, acreditar na possibilidade da educação. A escola não é um clube para fazer amigos, eu tive que aprender isto a duras penas, mas o que nos coloca lá e o que nos faz ficar é acreditar que a educação tem relevância, podemos transformar as coisas, se não tudo, ao menos em parte. É o lugar do contraditório, a gente ama e odeia, vai para casa bravo e volta no dia seguinte disposto a rever. Às vezes quando você está naquela dificuldade (eu não vou ser generosamente falsa) para controlar minha turma, eu faço o que? Vou para casa e choro? Eu vou lá e chamo a orientadora pedagógica? Escola é isto, é trabalho coletivo, tem outra pessoa próxima que pode ajudar a fazer melhor. Alguém de fora que ajuda a ver melhor e é nesta hora que a gente aprende também.”

Em alguns momentos, os encontros de formação foram atravessados por demandas de ordem prática, administrativas e políticas, como consequência, as pautas não eram vencidas e os

permanência; Ética e valores; Diversidade/diferença; Relações interpessoais (convivência); Trabalho pedagógico/Prática Pedagógica; Conhecimentos; Criticidade; Auto-organização e Compromisso social da escola com seu entorno.

assuntos ficavam “estacionados”, dificultando o cumprimento do que foi planejado quebrando o ritmo do trabalho formativo, com constantes retomadas.

No início do ano de 2020, com o objetivo de potencializar os espaços coletivos, estabelecemos a organização de quatro professoras para auxiliar a gestão nas questões pedagógica, na coordenação de ciclo. Esta ação trouxe uma dinâmica diferente e muito assertiva mesmo diante da pandemia. As coordenadoras, junto com a equipe gestora, auxiliaram os professores nas reuniões de trabalho, principalmente durante o Trabalho Docente entre Pares-TDEP, que foi dividido em ciclos, sob orientação de duas coordenadoras.

Nos TDEPs, os temas eram definidos a priori pela equipe gestora e as coordenadoras e estas orientavam as reflexões do grupo e organizavam o resumo das discussões para levar aos TDCs, tornando-os mais dinâmicos.

Neste sentido, descentralizar a gestão foi uma decisão assertiva da equipe gestora e deu suporte a esta quando ficou desfalcada pela licença de saúde da diretora. Foram momentos de trocas, costuras coletivas das ações da gestão denotando ser uma boa estratégia para potencializar o trabalho coletivo na construção da qualidade educacional. Conseguimos realizar pautas interessantíssimas e riquíssimas com estas profissionais que passaram a entender um pouco como se dá o processo histórico na unidade escolar.

De certo modo, embora em alguns momentos o trabalho coletivo tenha sido objeto de reflexão nas diferentes reuniões pedagógicas da escola, a forma de conduzi-lo certamente contribuiu para a formação da equipe, pois é pela vivência de uma gestão que pretende ser democrática que este aprendizado ganha maior sentido:

“Em muitos momentos a gente confundiu achando que a votação bastaria como exercício de democracia e esqueceu deste outro movimento da reflexão. Eu acho que não podem acontecer separados. (...) A gente precisa

tomar cuidado para não atravessar a reflexão e perder princípios que são fundamentais.”

“Eu não cheguei “tábula rasa”, minha história vem para se juntar a história de vocês e a gente continuar fazendo a história da educação pública nossa, da nossa escola.”

“Eu acho que a democracia tem que ser qualificada, é uma democracia da classe trabalhadora e ainda é um pouco desconhecida da gente, onde objetivo é que todos estejam bem.” e não a democracia liberal”

“Eu vejo que na escola há coisas que precisam melhorar(...) Acho que a gente tem que abrir um campo para falar de pertencimento. Eu quero entrar no refeitório e me sentir acolhida e quero que alguém entre na minha sala e se sinta assim também.”

“Olhar melhor para as opiniões que são muito divergentes das nossas, é um aprendizado lidar com posições que são divergentes da nossa, às vezes, isto parece uma forma de agressão.”

“Tive que construir um pouco de tranquilidade de falar, sem medo, de conseguir aprovação do outro(...) você abriu a boca está sujeito. É assim que se constrói a democracia, dá trabalho, leva tempo, e às vezes não tem este tempo, nesta sociedade não há o tempo para ser humano, pelo contrário é para gerar lucro para o outro” (...)

As percepções dos professores nos revelam o tamanho do desafio para a construção coletiva da qualidade social, apontam direções promissoras, porque baseadas no reconhecimento das contradições e do que ainda falta ser trilhado.

Não é possível deixar de declarar a nossa própria percepção sobre a potência da parceria ACP e OPP, um pesquisador “estrangeiro” e um “pesquisador-local”. Cada qual com suas histórias, peculiaridades, olhando a partir de lugares diferentes, mas que de forma generosa e respeitosa se expõem, compartilhando problemas e análises, discordando e fomentando um caminho comum com a equipe, desbravando este território sempre novo e fértil da pesquisa colaborativa, em uma realidade tão complexa como é a escola.

Sair da solidão e do individualismo que assombra a carreira docente na escola ou na universidade é sem dúvida um desafio promissor.

17.3. Movimentos da escola em tempos de Pandemia

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.
(CALVINO,2003, p. 71)

A situação vivida na pandemia do COVID-19, deixou sequelas dolorosas com a perda de tantas vidas, alcançando a marca de quase duzentos mil mortos em menos de um ano em todo o país, além de agravar as condições de desigualdade social que vinha se agravando, desde o golpe ao governo Dilma em 2016.

O medo dos riscos da pandemia e a insegurança quanto aos meios de sobrevivência se fizeram presentes na realidade da comunidade escolar, tanto na vida das famílias atendidas, quanto na vida dos funcionários da escola.

Esta realidade foi sentida e explicitada claramente pelos educadores da escola ao se depararem novamente com as histórias vividas pelas famílias, com as desigualdades nas condições de aprendizagem dos estudantes e com condições precárias de sobrevivência de ao menos 1/3 das famílias atendidas.

Após a suspensão das aulas presenciais a equipe escolar organizou-se para o enfrentamento desta nova realidade, o que exigiu uma grande mobilização e esforços de todos. Neste sentido, a escola e sua equipe optaram por encontrar o que não era inferno, no meio do inferno das incertezas do vírus e da inércia da Secretaria de Educação e propiciar o melhor aos nossos alunos e alunas, bem

como, suas famílias. O resultado é expresso em um projeto elaborado pela equipe escolar, do qual destacamos alguns princípios e pressupostos que no nosso entender tem direta relação com as dimensões da qualidade social da educação na perspectiva da formação humana e revelam ao menos uma intenção em construí-la:

- o desenvolvimento de propostas relevantes para o contexto vivido pelos alunos, considerando diferentes dinâmicas familiares e o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais,

- a valorização do trabalho coletivo e cooperativo entre os docentes,

- a preservação da autonomia e gestão democrática,

- o respeito à liberdade, a elaboração criativa de atividades mitigadoras,

- a luta pela garantia de recursos materiais e tecnológicos para os alunos acessarem as propostas educacionais,

- o reconhecimento das diferenças para produção de igualdades,

- a não realização da Educação a distância, de modo que as desigualdades educacionais não sejam aprofundadas, tendo em vista que muitos dos alunos não terem as condições para acesso à rede e apoio das famílias, a adoção de apostilas para que todos os alunos acessem as propostas de atividades mitigadoras oferecidas pela escola etc.,

- a constituição de uma rede de proteção às famílias e alunos,

- o desenvolvimento de ateliês na plataforma *Google*, com atividades de caráter mais lúdico, abordando temas do contexto.

O enfrentamento da situação de certo modo, funcionou como um fator mobilizador do trabalho coletivo na escola, pois estavam todos diante de uma situação completamente nova, sendo necessário disposição e envolvimento de todos para que a proposta inicial fosse em frente.

Organizar um trabalho coletivo com tantos profissionais talentosos, criativos e inovadores, aliado ao fato de que os encontros e as partilhas de ideias ficaram melhores, pois todos

podiam conversar, mas ao mesmo tempo muito restritivos, porque não se tinha o olho no olho pela plataforma *Google Meet*, gerou também, ao longo do ano, muitos conflitos, questionamentos e embates entre os grupos nos debates das ideias e concepções de educação. Tal relação é saudável, no sentido de que todos contribuem para a ampliação do escopo sobre o trabalho na unidade e sua importância na formação humana e social dos alunos, porém é preciso que o gestor esteja aberto a estas demandas e saiba conduzir com assertividade estes momentos para o crescimento de todos.

O primeiro semestre foi marcado pelo acolhimento e apoio às famílias e a intenção em manter o vínculo com os alunos, na esperança de que estes não ficassem afastados da escola, mas pudessem minimamente se apropriar dos conhecimentos por ela ofertados.

Foi visível também uma maior aproximação por parte dos professores do contexto dos alunos e suas famílias, com o estabelecimento de uma rede de proteção, com objetivo de manter um canal de diálogo, apoio e acolhimento às famílias (a primeira ação da rede foi ligar para todos os alunos, o que mobilizou toda a equipe escolar no mapeamento das necessidades das famílias, com entrega de cestas básicas e estabelecimento de um canal permanente de comunicação (redes de transmissão), além do *e-mail* e *Facebook*.

Os professores se depararam também com a necessidade de planejar atividades adequadas à plataforma *Google*, bem como, a elaborar apostilas em colaboração com os colegas. A produção de apostilas se constituiu como a solução mais efetiva, pois 95% dos alunos tiveram acesso ao material.

Outro movimento relevante foi a mobilização da Comissão Própria de Avaliação, responsável por fomentar processos de avaliação institucional na escola, para levantar dados da realidade dos alunos no contexto da pandemia, bem como, avaliar a qualidade das estratégias e atividades produzidas pela equipe escolar para os estudantes, coletando dados para o planejamento. Esta ação foi realizada em dois momentos, ao final de cada semestre.

O período foi atravessado por indefinições da Secretaria de Educação, que inicialmente informou que disponibilizaria *tablets* para os alunos e por fim apenas entregou às famílias um *chip* para acesso à *internet*, o que não resultou em efetivo sucesso, pois várias famílias dispunham apenas de um único aparelho de celular ou na região onde moravam não havia sinal da operadora contratada. Estima-se que aproximadamente 360 alunos acessaram a plataforma neste período inicial, variando o percentual de presença virtual em cada turma, sendo mais baixos especialmente nas séries iniciais.

A indefinição nas datas de retorno às aulas presenciais e as providências para tanto, bem como nos critérios de aprovação dos alunos para o ano subsequente, causaram muitos desgastes na equipe e ocuparam bom tempo dos encontros coletivos.

A equipe escolar, o conselho de escola e várias famílias que estavam atentas ao problema, manifestaram-se por meio de cartas, buscando canais de negociação com a secretaria. Entretanto, verifica-se por parte da administração do sistema um distanciamento do princípio de “qualidade negociada” (FREITAS, 2005) pela ausência de diálogo, desde o princípio da pandemia, no sentido de construir soluções que assegurassem aos alunos as condições básicas para acessar as atividades escolares. Coube à escola e às famílias forjar alternativas e esforçar-se para alcançar todos os alunos.

Em dezembro de 2019, a Secretaria da Educação publicou uma resolução com novas diretrizes para as escolas de tempo integral e em 2020 em meados do primeiro semestre propôs a criação de comissões para estudo da proposta em pauta, o que de certa forma gerou mais uma demanda em um contexto já bastante adverso, afetando os tempos de formação na escola.

Por outro lado, foi um fator mobilizador para o estudo, pois a equipe, o quanto pode, compartilhou e debateu temas importantes do projeto pedagógico da escola.

Se podemos fazer uma imagem deste contexto, a imagem é a de um tecido sendo bordado em um tear. No tear, o tecido é produzido a partir de urdiduras. Se a urdidura conforma a direção, as tramas e

os fios têm o potencial de subverter, de romper com a linearidade, de ser criação naquilo que aparentemente é determinado.

O trabalho coletivo emergiu como força criativa, capaz de produzir arranjos melhores, outras aprendizagens diante daquilo que parecia o caos.

A organização deste trabalho é ainda um desafio permanente, dadas as condições para realizá-lo, além é claro, do cuidado com relações interpessoais em processo de construção, com conflitos, contradições, com o esforço da coordenação pedagógica em propiciar uma análise mais aprofundada dos problemas que surgem, procurando avaliá-los em sua totalidade e com uma maior participação da equipe.

A título de exemplo, podemos citar a elaboração de proposta de uso de espaços para 2021, que foi apresentada por duas professoras na reunião coletiva e causou um conflito com outros professores que não sabiam que esta proposta estava sendo pensada.

Para mediar a situação foi proposto a criação de comissões representativas de todos os segmentos, onde todos pudessem participar e serem ouvidos, após, uma comissão produziu um quadro síntese com todas as propostas, elencando os prós e contra de cada uma e os encaminhamentos necessários. Foi um passo importante no exercício de participação e que agora se desdobrará numa análise mais cuidadosa e decisão pensada pelo grupo, superando os momentos de decisão apenas pela votação de propostas. Este é um dos exemplos da construção do trabalho coletivo e da efetiva participação de todos.

Alguns se questionam se neste tempo de isolamento social houve aprendizado dos alunos. Diríamos que se a referência de quem pergunta são conteúdos curriculares, tais como os que são foco nas avaliações externas, diremos que pouco se avançou neste sentido e a escola terá que se organizar em 2021 para realizar um bom diagnóstico dos saberes dos alunos e suprir a falta do que não foi ensinado.

Por outro lado, houve sim o aprendizado de uma escola sensível à realidade da sua comunidade e preocupada com as

desigualdades, esforçando-se para discutir e produzir ações educativas coerentes com esta realidade, que coloquem em pauta questões vida dos alunos e as ampliem, houve empenho em produzir materiais interessantes para dar acesso aos alunos a conteúdos de boa qualidade. Houve o aprendizado do diálogo, da solidariedade, do pertencimento, do acolhimento.

Nesta profusão de acontecimentos, foi possível mais uma vez atestar o caráter multifacetado da qualidade social, que não se reduz ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de sistemas, ideia predominante nas políticas de regulação das escolas públicas. Ao contrário, vai muito além, pois o fenômeno educacional é multifacetado (DALBEN & ALMEIDA, 2015), portanto, diversos fatores atuam e configuram o “desenho” de uma determinada qualidade, que é dinâmica e histórica, em meio as lutas e tensões que são vividas na sociedade e no interior dos sistemas de educação.

É possível observar o compromisso da escola com diferentes dimensões da qualidade social, tais como “compromisso social”, “ética e valores”, “trabalho coletivo”, “participação” nas ações desenvolvidas, propiciando aprendizagens a todos e que extrapolam, e muito, a mera tarefa de ensinar conteúdos conceituais. Sem este compromisso, o quadro de exclusão social dos estudantes da escola seria ainda mais grave.

Como saldo positivo da trajetória vivida até aqui podemos destacar ações empreendidas na direção de contribuir para construção da qualidade social da educação:

- Rediscutir os seus princípios de compromisso com a vida e com o conhecimento que liberta, como um mantra, em cada ação que vão desenvolver.

- Fortalecer o trabalho coletivo.

- Não perder nunca nenhuma criança/jovem do radar, cultivar o sentimento de pertencimento.

- Fortalecer o diálogo e parceria com as famílias e estudantes, criar estratégias para escutá-los e tomar decisões com base nesta escuta.

- Assumir demandas que estão no âmbito da escola e encaminhar aquelas que são para outras instâncias da administração pública.

- Preservar ou criar processos de avaliação institucional como condição para planejar e agir a partir da realidade dos alunos e suas famílias.

- Produzir materiais pedagógicos de qualidade (neste tempo de pandemia) que levassem em consideração as condições dos alunos, com o objetivo de mantê-los vinculados ao conhecimento de boa qualidade.

Diante da complexidade da realidade social foram também estabelecidas parcerias da escola no território, com conselhos tutelares, com universidades, serviços de assistência e saúde, pois a superação desta realidade desigual na qual vivemos, depende de esforços que vão além da escola, requer um conjunto de políticas públicas para enfrentá-las.

Em meados do segundo semestre, os professores assumiram a realização de encontros virtuais com os alunos, o que não vinha acontecendo com regularidade até então, pois muitos estudantes não estavam acessando a plataforma, atendendo ao pedido de alunos e pais e, ao mesmo tempo, realizarem um esforço para trazer mais alunos para este espaço.

Outra ação relevante foi a realização de dois encontros de toda a equipe para avaliação do trabalho no mês de agosto. Houve uma apreciação do que foi realizado e conquistado durante o primeiro semestre e em seguida, buscou-se ampliar e aprofundar o olhar da equipe para pensar e se preparar para 2021 em torno da questão “Que escola queremos para 2021?”

A avaliação institucional acabou ensejando duas ações no grupo: repensar a organização dos espaços físicos, tornando-os mais lúdicos e acolhedores para as crianças e o estudo das chamadas pedagogias emancipatórias, ações que estão em desenvolvimento e que têm sido importantes para colocarem em debate as concepções e práticas dos professores.

Ao final do ano uma nova avaliação institucional foi realizada pela equipe, possibilitando refletir sobre as relações interpessoais estabelecidas, bem como, retomar e aprofundar a compreensão sobre o sentido do trabalho coletivo.

Todas essas ações, revelam o movimento da escola na construção da qualidade social da educação e denotam um forte compromisso social da escola com seus alunos e que já tem sido demonstrado nos depoimentos dos pais que reconhecem o esforço dos educadores em cumprir o seu papel, ainda que em condições objetivas limitadas em uma realidade de grande exclusão social de seus alunos.

17.4. Reflexões sobre o trabalho coletivo na escola

Não há dúvidas que a escola é território onde as tensões e conflitos se fazem presentes e se revelam também no trabalho coletivo. Seja pelos diferentes projetos de educação que estão em jogo, seja pelo duplo papel que a escola desempenha: formação integral x formação para o mercado de trabalho, seja pela cultura do individualismo e meritocracia bastante disseminada.

Inúmeras pesquisas discutem a importância do trabalho coletivo para a qualidade da educação (Cunha & Barbosa, 2017), por se constituir em espaço de formação dos educadores em serviço, permitindo qualificar o Projeto Político Pedagógico da escola, na medida em que as práticas sociais são problematizadas, desafios comuns são identificados, diferentes experiências e modos de ver são partilhados, em diálogo com as produções teóricas.

Nesta trajetória, é possível que os atores escolares desenvolvam um olhar crítico para as condições sociais em que atuam. Engajados em propósitos comuns, na medida em que os sujeitos da escola se perceberem inseridos em uma coletividade e que esta experiência partilhada faça sentido a cada um, amplia-se o potencial formativo do trabalho coletivo.

Partimos do pressuposto de que somos indivíduos sociais, assim, não há sentido na dicotomia entre o coletivo e individual, mas é

problematizando esta relação, enfrentando as contradições, que nos humanizamos, nos emancipamos e temos a possibilidade de construir relações orientadas por valores humanistas (Caldart, 2013).

Nesta perspectiva, entendemos que o trabalho coletivo é também possibilidade de resistência política em defesa da escola pública e da democracia, quando há o desejo de vivenciar o respeito ao diverso, o diálogo, o estabelecimento de relações éticas e de cooperação, rompendo com os valores neoliberais.

Esta trajetória é desafiadora e complexa, seja devido às condições de trabalho desfavoráveis, como também pela subjetividade e história de cada um. É nela que são explicitados os propósitos de cada sujeito e suas práticas, permeadas por contradições, mas a crença é de a que somente vivenciando esta trajetória e refletindo sobre ela que podemos avançar em direção a uma formação mais humanizada:

Tratar da coletividade é também tratar do lugar das contradições no processo educativo. Não há processo educativo sem a vivência de contradições e conflitos, e do próprio desconforto (dor) pessoal que envolvem. Exatamente porque a formação humana acontece na dialética entre formação e deformação, humanização e desumanização. Nossa intencionalidade pedagógica não deve evitar ou abafar as contradições, mas ao contrário, deve favorecer a emergência e trabalhar sua superação (CALDART, 2013, p.111).

Assim, acreditamos que é no enfrentamento de tais contradições que o trabalho coletivo vai se constituindo em seu potencial formativo e emancipatório e que gradativamente vai se revelando, como podemos observar nas falas dos professores:

“Aquela prática libertadora, de inserir o aluno em seu contexto...Existe um paradoxo entre o que a gente pensa, o que a gente quer e o que a gente faz. Existem estas três perspectivas. A gente pode até querer, mas quando fechamos a porta da sala de aula isso realmente acontece?” Por que existem cobranças e que às vezes não estão de acordo com o que a gente quer, idealiza, a Provinha Brasil, por exemplo (...)

“A gente chega bem próximo, traz o contexto dos alunos e ao mesmo tempo mostra uma perspectiva nova, um novo mundo, resta saber se estamos conseguindo apresentar este mundo de uma forma crítica.”

Ao analisar o contexto escolar, foi inevitável refletir sobre estes desafios e nos questionar: quais as ações do OPP para fortalecer o trabalho coletivo? Como envolver todos os professores e dar voz a aqueles que não se posicionam? Como construir uma relação respeitosa e ética entre os diferentes atores? Como propiciar experiências de gestão democrática?

A partir da observação dos encontros coletivos, da escuta e reflexão, foi possível identificar alguns indícios mais concretos da realidade a ser superada:

- Cisão entre professores do ciclo I e do ciclo II
- Predomínio da fala de duas professoras no ciclo I e o silêncio das demais no grupo
- Falta de abertura e acolhimento da fala do outro por parte de algumas pessoas
- Domínio/liderança de um pequeno grupo restrito
- Compreensão do silêncio das pessoas que não se posicionam
- A resistência de lideranças antigas frente aos novos professores que apresentam um protagonismo.
- A atuação sistemática do OPP como formadora no grupo, muitas vezes interrompida por demandas e condições de trabalho.

Neste processo de observação e vivência, alguns encaminhamentos foram por nós discutidos e alguns já colocados em prática:

- Formação de grupos mistos a fim de integrar os professores na execução de tarefas
- Parceria na produção e revisão de apostilas
- Fortalecimento do papel dos coordenadores de ciclo
- Articulação da OPP juntamente com os coordenadores de ciclo para gestão do trabalho coletivo
- Aproximação individualizada da OPP com alguns professores para conhecer melhor o trabalho e posicionamento.

- Investimento na discussão prévia de temas conflituosos em pequenos grupos, visando maior participação de todos, antes de tratá-los no grande grupo.

- Criação de comissões mistas para aproximar professores de diferentes anos, ciclos

- Valorização das conquistas coletivas ao longo do semestre/ano

- Preservação dos espaços de avaliação coletiva do trabalho

- Manutenção dos combinados, modificando o que for necessário perante o aval do coletivo.

- A criação de espaços para estudo (Pedagogias emancipatórias e partilha no grande grupo dos estudos feitos sobre a educação integral)

- Valorização da fala dos professores que pouco se colocam no coletivo.

- A negociação de um posicionamento coletivo da escola diante de definições da Secretaria de Educação que colocavam em xeque princípios e condições de trabalho e atendimento dos alunos.

- O registro cuidadoso dos encontros do grupo, preservando a memória do que havia sido definido coletivamente e compartilhado com todos via plataforma.

Sabemos seguramente que há muito o que compreender e avançar para o entendimento e a prática do trabalho coletivo na escola, entretanto, a retomada deste processo iniciado em 2014, tem sido bastante promissora, especialmente porque encontra eco no desejo de muitos dos profissionais da escola.

Observando o caminho percorrido até aqui e considerando as resistências e desafios ao trabalho coletivo, o individualismo que figura em nossa cultura e as condições de trabalho nem sempre favoráveis, consideramos que será necessário um cuidadoso planejamento das próximas ações para aprofundar o sentido do que é o trabalho coletivo, envolvendo ainda mais os atores neste movimento de pesquisa, estudo, reflexão e aprimoramento da prática.

A avaliação institucional participativa tem enorme potencial na escola Esperança e constitui estratégia fundamental para a escuta da

comunidade, base do trabalho coletivo, com professores, pais e alunos bastante cientes de sua importância. Dois pontos merecem um olhar mais atento: a maior participação dos pais e alunos e o uso efetivo dos dados coletados no planejamento da escola.

Reflexões e inquietações dos pesquisadores – primeiras aprendizagens com a pesquisa

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(GALEANO, 1994)

Ao chegar ao final destas reflexões, as palavras de Galeano trazem um sentido do trabalho realizado e a ser realizado na unidade, que dada a criatividade, comprometimento e participação dos profissionais da unidade pode ser definida como uma busca constante pela utopia.

Quando se pensa em utopia, sempre se imagina algo inalcançável, mas para os profissionais, pais e alunos da Escola Esperança, utopia são os sonhos para os quais nos empenhamos construir constantemente, em prol de uma escola realmente emancipadora e pautada nos princípios da qualidade humana e social da educação. Uma escola que olhe para seus alunos e suas alunas como seres humanos construtores de culturas e de histórias, uma escola viva e capaz de realmente dar vez e voz a todos, pois a escola não é de um ou outro grupo, mas um constructo social com muitos atores que compõem a sua história.

A Escola Esperança busca cumprir seu papel e priorizar estes atores com bastante propriedade e inteireza, porém ainda temos um longo caminho a percorrer atrás da utopia de uma escola realmente emancipadora. Neste sentido se faz necessário:

- Ouvir o grupo e aprender com o grupo - cabe a todos os profissionais da unidade exercer a escuta e a aprendizagem com e para o outro.

- Estimular a contribuição de todos - estar com o grupo significa, colocar-se junto, pensar e atuar junto com os profissionais de maneira que cada um sinta-se parte e corresponsáveis pela aprendizagem de todos.

- O valor dos princípios para nortear as reflexões e decisões a tomar é fundamental.

- Cultivar a esperança sempre, a esperança de Freire, do verbo esperar, que nos move rumo a utopia que buscamos e que nos movimenta.

- Dar visibilidade aos avanços, é preciso que todos percebam os avanços conseguidos na unidade a fim de que se amplie as ações assertivas de todos.

- Identificar as contradições, conflitos, estudar e enfrentar cada um a seu tempo.

- Ter presente quais são as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho – Qual o passo possível diante da realidade que se tem? Esta é uma questão que precisa ser amplamente discutida por todos.

- Respeito ao outro, aos diferentes ritmos - fortalecer a construção de princípios éticos partilhados pelo grupo, lembrando nossa humanidade.

Não é fácil e nem tranquilo mudar algumas coisas que estão arraigadas na convicção de um grupo de trabalho que seriamente acredita que o estabelecido é o ideal para a efetivação de um trabalho de qualidade nas escolas. É preciso abertura ao novo, ao encontro do outro e de suas ideias, a acreditar no potencial e capacidade do outro para ver o que antes estava estagnado e os olhos acostumados a não olhar para além do óbvio que conseguiam ver. Não é tranquilo, não é rápido e nem natural, mas é um processo possível e necessário. Cada uma destas ações se constitui em desafios para cada um dos envolvidos com a utopia da escola pública em seu sentido pleno.

Por fim, é preciso ressaltar que sem política pública educacional de rede que apoie a escola na construção da qualidade, o que inclui a valorização da carreira docente, por melhor e mais

preparada que uma escola esteja, os resultados ainda que inovadores, acabam não alcançando os objetivos esperados.

Enquanto profissionais da rede, formadores e formadoras de pessoas precisamos atuar junto à Secretaria de Educação na elaboração de uma pauta conjunta para a superação da dualidade no papel da escola e da incerteza que temos hoje na rede municipal de educação.

Precisamos agir como escola (profissionais, estudantes, famílias e comunidade) junto aos nossos governantes na construção desta práxis coletiva, em toda rede, ou por mais que caminemos, a utopia estará sempre longe de nós, com passos cada vez maiores.

Referências

BANDEIRA, Hilda M.M Pesquisa colaborativa. Unidade Pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo, BANDEIRA, Hilda M.M., ARAUJO, Francisco (org.) *A. Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. EDUFPI, 2016.

BERTAGNA, R.H., (et al.) Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas*, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020 – ISSN: 1982-3207. <https://seer.ufrgs.br/Poled>. Acesso em 29/12/2020.

CALDART, Roseli Salete (et al.) *Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013. 448 p.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis* - Coleção Biblioteca Folha. São Paulo: Editora Biblioteca Folha, 2003.

CUNHA, Renata C. Barrichelo & BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. *Revista Educação Unisinos*, volume 21, número 3, setembro-dezembro de 2017. Disponível em: <http://revistas>.

unisinis.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.04.
Acesso em 27 dez. 2020.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n.61, p-12-28, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em 5 de janeiro de 2021.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes?*. Editora Siglo XXI, 1994.

OLIVEIRA, Sara Brada. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. In SORDI, M.R.L., VARANI, A. e MENDES, G.S.C.V. (org.). *Qualidade da Escola pública*. Reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017

A LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: rastreando os trabalhos do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed)

*Marcos Henrique Almeida dos Santos¹
Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen²
Mara Regina Lemes De Sordi³*

A discussão sobre os desafios e as perspectivas para a qualidade da educação pública, certamente, não é recente e segue inacabada, diante das constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que afetam a educação escolar. O enfrentamento desses desafios não se restringe à atuação do Loed, mas é importante salientar que a fidelidade dos pesquisadores do grupo a um projeto histórico de sociedade no qual a luta pela justiça social se apresenta como possibilidade para todos, nunca arrefeceu.

¹ Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Assessor Pedagógico da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Pesquisador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/ FE/ Unicamp). E-mail: marcos.santos@uftm.edu.br

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Licenciado em Ciências Exatas, com habilitação em Matemática, pela USP, campus São Carlos. Professor de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (Campus Santos Dumont). Atua nos cursos técnicos integrados e no curso de graduação de Licenciatura em Matemática. Pesquisador do LOED/ FE/ Unicamp. E-mail: brunojurgensen@gmail.com

³ Professora associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do LOED/FE/UNICAMP. E-mail: maradesordi14@gmail.com

No decorrer das três últimas décadas, diferentes sentidos e significados foram se constituindo e contornando as políticas, pesquisas e experiências educativas desenvolvidas no interior do Loed. Imbuídos do desejo de recuperar e compartilhar essa trajetória, rastreamos os trabalhos do grupo e, assim, compreendemos os significativos movimentos que avivam a luta pela qualidade social da educação pública.

18.1. O Loed e o compromisso com a educação pública

*Há quem diga que eu dormi de touca
Que eu perdi a boca, que eu fugi da briga
Que eu caí do galho e que não vi saída
Que eu morri de medo quando o pau quebrou*
Sérgio Sampaio

Há aproximadamente 30 anos, sob a coordenação do Professor Luiz Carlos de Freitas, nascia o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Helena Freitas, Lucila Arouca, Mariley Gouveia e Luiz Carlos são, reconhecidamente, os primeiros responsáveis por esta história que hoje nos orgulha relembrar. O Loed nasceu vocacionado para o enfrentamento propositivo de questões fulcrais ligadas à qualidade de educação pública, socialmente referenciada. Investigações rigorosas e densas sobre a realidade da escola, buscando descrever criticamente os fenômenos ali observados, dando visibilidade e voz aos trabalhadores da educação e a identificação das determinações sociais que afetavam a organização do trabalho docente e, por conseguinte, as aprendizagens dos estudantes, podem ser descritas como eixos prioritários do trabalho do grupo de pesquisa.

Os percursos trilhados no âmbito do Loed possibilitaram a constituição de movimentos teórico-práticos significativos no debate sobre a qualidade da educação pública e, imbuídos do compromisso com a *aproximação* e o *desvendamento* da realidade, deram início a estudos de longa duração sobre o trabalho pedagógico escolar, tendo

em vista a constituição de categorias explicativas. Para tanto, a postura descritiva, que está demarcada no próprio nome do Laboratório, tornou-se fundamental, sobretudo em um contexto de emergência de pesquisas qualitativas:

[...] a pesquisa deve *deslocar-se em direção à prática escolar*, utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos. Faltam estudos *sistemáticos* sobre a sala de aula e a escola. Tais estudos básicos permitirão avançar em direção à explicação e conceituação do processo pedagógico (FREITAS, 1987, p. 139, grifos do autor).

Essa compreensão estava atrelada à defesa de projetos históricos explícitos, no seio de uma perspectiva progressista para o pensamento pedagógico brasileiro. Concretamente: qual sociedade deseja-se construir? Como a pesquisa interage com a prática escolar tendo em vista a construção de uma teoria pedagógica? Quais problemas significativos de pesquisa poderiam ser identificados na apreensão sistemática da dinâmica do processo pedagógico?

Origina-se, portanto, no Loed, estudos que permeiam a macro categoria da organização do trabalho pedagógico, tanto em sala de aula como da escola (no contexto da organização social capitalista) e suas categorias constitutivas: conteúdo/método; objetivos/avaliação. A questão da avaliação (e seu par dialético: objetivos) emerge como categoria expressiva das relações de poder constituídas no interior da escola, que sobredetermina o conteúdo e o método (FREITAS, 1991,1995).

Ao longo dos anos, muitos profissionais passaram pelo LOED. Predominantemente profissionais atuantes na escola básica, mas também outros engajados na educação superior ou até oriundos de outras áreas de atuação. Assumindo a forma coletiva como marca inegociável de seus trabalhos, o grupo, *em grupo*, estudou, aprendeu e ensinou a pensar sobre a realidade social na qual os diferentes recortes de pesquisa se inseriam a partir de uma lente investigativa crítica e politicamente posicionada.

A aposta era que os egressos do LOED buscassem, via formação obtida, muito mais do que uma certificação de uso

Muita história, muita produção teórica e engajamento político. A palavra que melhor expressa a ação deste conjunto de atores é compromisso com a educação pública, laica e de qualidade social. A natureza dos trabalhos investigativos do LOED sempre se mostrou sensível ao contexto histórico e político, alterando os recortes, mas preservando os valores e princípios de ação. Alguns destaques ajudam a concretizar a ideia.

No decorrer da década de 1990 e início dos anos 2000, fortalecem-se estudos focados nas categorias constitutivas da organização do trabalho pedagógico, em diferentes níveis de ensino. E as tendências investigativas vão clareando e se firmando com destaque à formação de professores, ao estudo da avaliação educacional e suas políticas, ao cotidiano da escola e a relação famílias/escola.

Merece destaque uma iniciativa que culminou com a produção de uma coletânea de livros⁶, fruto de diálogos com expoentes da área da avaliação que cumpriram papel estratégico de colocar em uma perspectiva relacional e complementar as diferentes abordagens da avaliação: larga escala, institucional e das aprendizagens reunindo pesquisadores nacionais e locais num esforço de construção do campo e identificação das lógicas de ação da avaliação.

A partir de 2002, os pesquisadores do Loed intensificam e sistematizam movimentos de aproximação com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas (SP). Emerge, nesse cenário, a discussão sobre avaliação da qualidade do ensino e constrói-se de modo participativo uma Carta de Princípios que passa a balizar os debates da SME com as escolas. Nesta época, a força das políticas de avaliação externa já dava sinais de que pretendia pautar a agenda e os trabalhos envolvendo o Loed e as equipes gestoras da rede e escolas começaram a revelar sua potencialidade de resistência crítica ampliando a capacidade de produção de outras narrativas.

Surgem estudos sobre a construção coletiva de metodologias alternativas para a avaliação (sistema –institucional – escolar), que

⁶ Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica (FREITAS, 2002; 2003a; 2003b).

contrariem a lógica da auditoria e do controle vertical sobre a escola e sobre o professor. A assunção das ferramentas quantitativas como importantes para a instrumentalização dos pesquisadores e profissionais da educação insinua-se como campo de experimentação e de formação dos integrantes do Loed. Observa-se a disposição do grupo para acompanhar as questões candentes que afetam a vida das escolas e dos professores e gestores atravessadas pela proposição de políticas de cunho neoliberal que pretendem o controle da escola. Reforça-se no conjunto de pesquisadores a clareza do lado histórico que assumirá, sempre em defesa da formação humana e da qualidade social da escola pública, princípios inegociáveis ao grupo desde sua criação.

Em 2005, merece destaque o Projeto *Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: o GERES (Geração Escolar) Campinas*, que investiga, por meio de um estudo longitudinal, práticas educativas e condições escolares que contribuem para a promoção da eficácia escolar (aumento do aprendizado médio dos alunos) e de equidade intraescolar (diminuição do impacto da origem social do aluno em seu aprendizado). A participação do grupo nesta pesquisa nacional foi decisiva para marcar posição indelével do LOED na luta contra os testes estandardizados como expressão de qualidade da escola e da educação pública. Fortalece-se, então, a constituição de um vínculo mais efetivo entre pesquisadores do Loed e profissionais atuantes em escolas municipais de Campinas. Vínculo que pressupõe não só a produção e sistematização de dados sobre a realidade, como também a reflexão conjunta sobre os problemas vivenciados no cotidiano escolar e, conseqüentemente, sobre os caminhos e decisões a serem tomadas. Para tanto, a construção de pactos de qualidade negociada reforça a necessidade de compromissos locais que sejam assumidos nos projetos político-pedagógicos das escolas e pelo poder público. Desse modo, as possibilidades da avaliação institucional participativa (AIP) começam a ser vislumbradas nas escolas derivadas de experiência piloto concebida a partir do Projeto Geres no qual o núcleo

Campinas acrescenta a abordagem em nível *meso* trazendo a escola para o centro do debate.

O conceito de qualidade negociada é oriundo da pesquisa de Bondioli (2004) e situado por Freitas (2005, p. 911) como “alternativa de contrarregulação e [...] produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola”. Considerando o caráter negociável da qualidade, Bondioli (2004, p. 14 *apud* FREITAS, 2005, p. 921) aponta que

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser.

Esta compreensão se contrapõe à concepção estreita e utilitarista de qualidade que vem sendo adotada nas políticas de avaliação externa, centrada nos resultados dos exames. Conforme Freitas et al (2012) apontam, a participação dos atores da escola nos processos de avaliação institucional é de fundamental importância para o fortalecimento de mecanismos de contrarregulação, que não façam oposição à necessidade de avaliação externa, mas que por meio da resistência propositiva, fortaleçam modelos alternativos de avaliação, que se sustentem na *responsabilização participativa* (rompendo com a responsabilização verticalizada, sobretudo do professor), nos quais todos os segmentos, incluindo o poder público, têm responsabilidades e compromissos definidos coletivamente.

Estudos e processos de implementação da avaliação institucional no ensino fundamental são aprofundados, aproximando ainda mais o Loed das escolas municipais. Somam-se, nesse cenário, a compreensão dos fatores associados ao desempenho dos estudantes (GERES/ Prova Brasil) e das relações entre a escola, família e seu entorno. O livro “Avaliação educacional: caminhando pela contramão” (FREITAS *et al*, 2009), produzido pelo grupo, torna-se referencial obrigatório para a

formação dos profissionais que atuam na escola permitindo entender e expandir os significados das políticas de avaliação calcadas nos resultados e clarear os desdobramentos de uma postura de contrarregulação.

Intensificando seu compromisso de apoio às escolas da rede de Campinas, o grupo Loed se consolida como aliado estratégico e toma a rede como seu foco prioritário de investigação, com destaque a experimentações no campo da AIP cujo modelo foi concebido entre pesquisadores do grupo e comitê gestor de avaliação da SME. Tal experiência considerada inovadora na forma de implementar processos de avaliação em redes públicas de ensino gerou produções importantes e subsidiadas pela SME para a sustentação de processos de produção de qualidade da escola. (SORDI, M.R.L.; SOUZA, E., 2009 , 2010)

Beneficiado por financiamentos obtidos junto ao Observatório de Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2008 a 2018, inicia-se um processo ativo de memória da experiência vivida, um frutífero terreno para o desenvolvimento de um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada, categoria apresentada por Sordi e Freitas (2013) e posta em ação na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Uma das importantes contribuições do estudo foi introduzir a discussão e implementação da avaliação em larga escala sob a perspectiva da multidimensionalidade do fenômeno educacional, em diálogo com a AIP. Tal esforço de contrarregulação foi divulgado sob diferentes formatos com destaque ao texto assinado por Sordi, Dalben, Bertagna e Oliveira (2016) que se apresentou como importante colaboração do LOED no tocante ao uso de metodologias alternativas no campo da avaliação de escolas/redes de ensino.

Fruto deste projeto investigativo que envolveu a aliança dos pesquisadores da universidade com os profissionais de educação da rede municipal merece destaque ainda a produção de dois livros que sintetizam as aprendizagens decorrentes deste processo referenciado pela qualidade social da educação pública (FREITAS,

MALAVAZI, SORDI, MENDES, ALMEIDA, 2012; SORDI, VARANI, MENDES, 2017).

Ao tomarmos o conceito de qualidade social (SILVA, 2009) como referencial que auxilia na ampliação do entendimento do conceito de qualidade educacional, nos deparamos com uma miríade de fatores que a perpassam e que traduzem os valores que norteiam as pesquisas e estudos do LOED ao longo de sua história. Esses fatores, de origem interna e externa à escola, contribuem para a construção de uma noção de qualidade que extrapola a restritiva associação entre qualidade e desempenho em testes de larga escala. Dentre fatores determinantes de qualidade que são internos à escola, Silva (2009) destaca os fatores socioeconômicos, socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais com a formação dos docentes e funcionários da educação.

A respeito dos fatores que são internos à escola, os elementos que sinalizam a qualidade social da educação são

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Considerando esses fatores, diversos trabalhos dos pesquisadores e pesquisadoras do LOED têm se dedicado a explorar esses diferentes determinantes.

Desse modo, a questão da qualidade social adquire junto aos atores interessados maior materialidade, situando os esforços do grupo de pesquisa dentro de um movimento de luta por um projeto histórico alternativo, aproximando os sujeitos do usufruto da educação enquanto um direito de cidadania, um bem histórico e coletivo - construído ao longo do processo de humanização e efetivado em dimensões individuais e coletivas (FLACH, 2012). O envolvimento de familiares, estudantes, professores sinaliza para a participação popular na gestão, para que se demande recursos

adequados e corresponsabilização do poder público, seja com o financiamento ou com a valorização dos trabalhadores - valorização esta que se relaciona com a remuneração, condições dignas de trabalho e, também, com a não negligência em relação aos seus saberes constituídos e produzidos no cotidiano de suas práticas.

Como marca do trabalho do grupo ressaltamos uma vez mais o espírito coletivo das reflexões e produções teóricas e o compromisso com o compartilhamento dos resultados junto a diferentes públicos, em especial pesquisadores e profissionais da educação das redes públicas de ensino, no sentido de empoderá-los para o debate e a luta. Nesta perspectiva, soma-se a proposição de Seminários.

Cabe destacar que os Seminários foram valorizados pelo fato de contribuírem para o encontro dos atores, forçando a parada reflexiva e a interpelação das práticas. E potencialmente poderem subsidiar a ação de coletivos organizados em tempos políticos marcados pela competição e ausência de solidariedade entre os atores sociais. Ademais, considerando as mudanças ocorridas (e forçadas) devido à pandemia do Sars-Cov-2, é urgente pensarmos novas formas de articulação, conexão e engajamento. Apesar da tristeza e desolação causada pelo vírus, novas oportunidades emergem para que não percamos as esperanças, pois como diz Audre Lorde (2019), a esperança é um estado de vida que nos impele para todas as nossas batalhas e, embora não vençamos todas, não devemos desistir da luta.

18.2. Seminários em tela e a organização dos coletivos como estratégia de luta

*Pavão misterioso, pássaro formoso
No escuro desta noite me ajuda a cantar
Derrama estas faíscas, despeja esse trovão
Desmancha isso tudo que não é certo não*
Ednardo

Como lembra-nos Kramer (2013), a partir das ideias de Bakhtin, no que concerne ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

Trata-se de compreender que, ao contrário de uma formação pragmática em que todo conhecimento deve ter utilidade, ou (dito de modo simples) deve servir, a escola se volta radicalmente para uma formação ética e política em que o conhecimento pode não servir, mas deve atuar na direção da liberdade e da emancipação (...). O agir ético como responsabilidade significa a presença ativa, a não indiferença, o inverso da omissão e do esquecimento. Trata-se de deixar claras as marcas de nossa atuação de modo que os rastros da história não sejam apagados (KRAMER, 2013, p. 32-33).

Decorridos 30 anos da história do Loed, cremos fortemente que as marcas de sua atuação são admiráveis e as formas inventivas que vem desenvolvendo para enfrentar as crises produzidas por um tempo político deplorável sob o ponto de vista da justiça social, reforçam cada vez mais seu compromisso com a constituição de coletivos organizados. Coletivos unidos em torno do Bem Comum e que se somam, de modo solidário, dispondo-se a enfrentar a lógica mercadológica que tem produzido uma sociedade que naturaliza a competição, a meritocracia e a destruição dos serviços públicos.

Com este propósito, o Loed inicia um conjunto de ações visando recuperar a força do coletivo e da construção conjunta, respeitosa e dialógica. Aposta na circulação e na partilha de informações, valores, conhecimentos e saberes plurais que contribuam para o fortalecimento dos diferentes atores sociais para que ampliem sua capacidade argumentativa e que se usem em benefício daqueles sistematicamente desrespeitados em seus direitos de cidadania.

Em 2016, o Loed realizou o seu primeiro seminário, com o tema “Avaliação da Escola Pública sob o viés da Qualidade Social”. O evento foi aberto a todos os interessados no tema e ofertado de modo gratuito. Surpreendemo-nos com a alta adesão de estudantes e profissionais de redes de ensino que apresentaram trabalhos de

pesquisa e ou de extensão em desenvolvimento e ligados à discussão sobre Qualidade Social. Várias aprendizagens decorreram deste encontro. Destacamos a importância do estar juntos e pensar juntos sobre questões concretas da realidade escolar e suas relações com as políticas públicas. Mesas redondas sobre Formação Humana e discussões sobre a presença dos reformadores empresariais na política de avaliação e possibilidades alternativas de avaliação (multidimensional) em larga escala foram muito bem avaliadas pelos participantes que manifestaram interesse na continuidade destes eventos. Foi muito interessante também reunir ex-loedianos para reativar laços afetivos, compromissos ético-políticos e parcerias interinstitucionais.

Em 2019, surgem os primeiros germes de um novo projeto de pesquisa do Loed denominado *A Avaliação Institucional participativa da escola, na escola, com a escola: uma estratégia para o projeto de melhoria do ensino público socialmente referenciado* que objetiva potencializar melhorias dos processos avaliativos desenvolvidos pela escola pública na direção da qualidade social e formação humana, bem como fortalecer o compromisso dos coletivos da Rede Municipal de Ensino de Campinas (escolas e gestores) e universidade, com a qualidade social da escola/rede pública de ensino. Reforça-se neste projeto a marca do Loed, a defesa intransigente do trabalho coletivo aproximando ainda mais universidade e escola pública na luta por uma política educacional técnica e eticamente consequentes.

Isto propulsionou a realização, em 2019, do segundo seminário do Loed, com a intenção de fortalecer o intercâmbio entre os conhecimentos produzidos e as experiências vivenciadas no contexto da escola pública, com foco na discussão sobre qualidade social, reforçando a sua relevância no contexto contemporâneo. Os temas selecionados a dedo e em sintonia com os desafios que a realidade política impunha e com os recortes investigativos do Loed, foram decisivos para a indicação dos convidados palestrantes que se dividiram em mesas redondas, minicursos, apresentação de comunicações orais e pôsteres, transitando pelo debate sobre Qualidade Social; Formação de professores, estudos

do cotidiano escolar, políticas educacionais e avaliação institucional. Igualmente houve participação expressiva e resultados do evento foram sistematizados e se apresentam agora sob a forma deste ebook.

Outra forma concreta de atuação do LOED visando o sempre necessário debate sobre formação de professores nos levou à criação do “Grecotidiano”, grupo de estudos que envolvem o cotidiano escolar, coordenado por Adriana Varani e voltado a educadores da rede pública de ensino e que visa estudar e problematizar o trabalho pedagógico e a organização curricular deste trabalho, com o intuito de potencializar os processos de formação coletiva e formação humana integral.

Temos certo de que a estratégia “Seminários” será um formato que o Loed cumprirá sazonalmente e nos agrada saber que o terceiro seminário⁷ já está sendo gestado. Outras formas de manter o debate em aberto e convidativo a um maior número de leitores foi criado por Luiz Carlos de Freitas e Helena Freitas, hoje pesquisadores aposentados do LOED, mas extremamente ativos quando o que está em jogo é a educação pública. O formato *blog*⁸ tem sido muito prestigiado pelos profissionais e estudantes da área.

Como se observa, ao revisitarmos a história do LOED, podemos confirmar que as energias emancipatórias dos primeiros anos, se mantém presentes e vivas nos participantes do grupo.

⁷ O III Seminário LOED será realizado remotamente em fevereiro de 2022 e terá como objetivo debater a educação pública brasileira em tempos de pandemia, constituindo espaço de análise crítica e criativa comprometida com a qualidade socialmente referenciada. Mais informações em: <https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/iii-seminario-loed-qualidade-social-da-educacao-publica-em-tempos-pandemicos>.

⁸ Avaliação Educacional – Blog do Freitas (<https://avaliacaoeducacional.com/>); Formação de Professores – Blog da Helena (<https://formacaoprofessor.com/>).

Os desafios contemporâneos para o debate sobre a qualidade da escola pública: (sobre) vivências e insurgências

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem*
Guimarães Rosa

Com a pandemia do novo coronavírus, a continuidade do debate sobre a qualidade da escola pública torna-se cada vez mais insurgente. Fatores como perdas de pessoas queridas e do convívio cotidiano, quarentena/isolamento/distanciamento social, necessidade de lidar com novos recursos tecnológicos digitais e retornos presenciais inseguros, provocaram abruptamente a *reinvenção* dos processos educativos. Reinvenção compreendida aqui não no sentido liberal/individual/técnico do termo, mas sim emancipatório, que implique em um processo coletivo e protagônico que possibilite perceber e compreender criticamente a realidade, tendo em vista o (re) conhecimento de rotas de (sobre) vivências que afirmam e materializam princípios de uma ampliada formação humana e que edifiquem a construção de uma qualidade socialmente referenciada.

Figura 2: O espelho falso



Fonte: René Magritte (1928)

Como podemos reconfigurar nosso olhar sobre as finalidades da educação pública escolar contemporânea? Qual seria a contribuição e responsabilidade dos grupos de pesquisa e dos profissionais da educação neste cenário? Frente ao sucateamento de políticas públicas caras à sociedade (saúde e educação, segurança ambiental entre outras) e ao crescente descaso das autoridades políticas diante dos profissionais da educação desconhecendo o trabalho hercúleo que tentam desenvolver em condições de precariedade e que deixam escancaradas as assimetrias sociais que afetam seus estudantes, que sentido faz continuar defendendo a qualidade social e a formação humana como horizonte? Que riscos corremos se desistirmos dessa luta? Como explicaremos às novas gerações que cansados, preferimos nos omitir diante da perversidade das forças a que nos opomos?

Perplexos temos assistido à banalização da vida humana, a aceitação por alguns da morte anunciada, contra a qual parece nada se pode fazer. O negacionismo despotencializando os avanços do conhecimento científico e usando narrativas que desqualificam à partida o trabalho das universidades e escolas públicas, do Sistema Único de Saúde e da ação dos profissionais da saúde e da educação.

O sonho de retorno à normalidade, quase obscurece para alguns o quanto esta “normalidade” anormal e desumana é corresponsável pelas diferentes formas de enfrentamento do vírus. *A cruel pedagogia do vírus*, no dizer de Boaventura Souza Santos (2021), precisa ser reconvertida em nosso favor para a esperança sobreviva e se fortaleça. O que quer que o novo normal seja, se nada mudar substancialmente, ele será intolerável para a maioria da população mundial. Se é difícil imaginar as alternativas, é ainda mais difícil imaginar que não haja alternativa (p.141).

Nesta direção insurgente, demarcamos uma vez mais a posição de luta do Loed, posto que ao rememorar seu nascedouro e sua história, sabemos que nele sempre remanescerá a disposição de resistência propositiva a tudo que nos afaste e comprometa nossa bandeira de luta por uma educação pública de qualidade social para todos. Afinal, é esse movimento que nos une:

pesquisadores, estudantes, professores, profissionais da educação, da educação básica, da educação superior, ... Todos com o desejo de *estar junto*, de arrefecer relações hierárquicas e, assim, buscar pontos de encontro para fortalecer essa luta pela democracia na escola e na sociedade, ambas tão em risco na atualidade.

Nessa busca, constata-se a potência da multiplicidade de olhares, do confronto de ideias e da construção de vínculos afetivos e políticos. É nesse movimento que as relações de trabalho coletivo são constituídas e fortalecidas, energizando o grupo e renovando a esperança de que é possível continuar lutando, ainda que em tempos de perdas e incertezas.

Referências

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLACH, S. F. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação*, n. 87, jan.-jun., 2012. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/1020/737>>. Acesso em: 11. Dez. 2018.

FREITAS, L. C., MALAVASI, M. M. S.; SORDI, M. R. L, MENDES, G. S. C. V., ALMEIDA, L. C. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do Trabalho Pedagógico. *Revista de Estudos*, RS, v. 14, n.1, p. 10-18, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Questões de Avaliação Educacional*. Campinas: Komedi, 2003a (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica)

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003b (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica)

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: Apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 7-109.

LORDE, A. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica: 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora*. Da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago., 2009.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M.R.L. & SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de*

Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SORDI, M.R.L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium, 2010).

SORDI, Mara Regina Lemes de; OLIVEIRA, S. B.; SILVA, M. M.; BERTAGNA, R. H.; DALBEN, A. Indicadores de qualidade social da educação pública avançando no campo avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), v. 27, 2016, p. 713-753.

SORDI, M. R. L., VARANI, A; MENDES, G (orgs) *Qualidade(s) da Escola Pública: Reinventando a Avaliação como Resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ESSA OBRA É FRUTO DE UM TRABALHO COMPARTILHADO COM DIFERENTES PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO, ATUANTES NOS MAIS DIVERSOS CONTEXTOS, NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO E QUE COMUNGAM DO DEBATE SOBRE AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA. A INTENÇÃO DESSA PARTILHA SURTIU NO SEIO DE UM GRUPO DE PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP): O LABORATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ESTUDOS DESCRITIVOS (LOED), QUE REALIZOU, EM 2019, O SEU SEGUNDO SEMINÁRIO E DECIDIU REUNIR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CONVIDADOS E PARTICIPANTES, ALÉM DE AMPLIAR O DEBATE À LUZ DO ATUAL CENÁRIO.

O LABORATÓRIO TEM PROCURADO ESTREITAR CADA VEZ MAIS O DIÁLOGO COM OS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO E CONSTITUIR, NO DECORRER DE SUA HISTÓRIA, RELEVANTES PARCERIAS COM A REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS. ESTE GRUPO, CONSTITUÍDO POR PROFESSORES-PESQUISADORES QUE TRANSITAM POR DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, VEM DESENVOLVENDO PESQUISAS DESDE O FINAL DA DÉCADA DE 1980, SEMPRE ORIENTADO POR UM PROJETO HISTÓRICO DE SOCIEDADE SUSTENTADO NO COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E DE QUALIDADE SOCIAL.

